



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej

**Author:** Beata Ecler-Nocoń, Monika Frania, Małgorzata Kitlińska-Król

**Citation style:** Ecler-Nocoń Beata, Frania Monika, Kitlińska-Król Małgorzata. (2013).  
Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej. Katowice : Wydawnictwo  
Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja  
ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach  
niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci  
(nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Beata Ecler-Nocoń, Monika Frania  
Małgorzata Kitlińska-Król

---

# Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu Śląskiego  
KATOWICE 2013



Żyjemy w czasach ustawicznych zmian. Fantastyczne wizje przyszłości nabierają coraz bardziej realnego kształtu w teraźniejszości. Media daleko więcej niż ongiś mają wpływ na to, kim jesteśmy, jak spostrzegamy rzeczywistość. Mniej ważna jest prawda, cenniejsza i bardziej pożądana jest kreacja. Celebryci zastępują obraz ideałów (bohaterów, poświadczonych wzorców), a sposób ich życia stanowi treść marzeń przeciętnego człowieka, przedmiot jego tęsknot. Początek istnienia i jego koniec traci swoje *sacrum* i staje się przestrzenią coraz bardziej agresywnej ingerencji, dla której nie ma granic. [...] Na dodatek wszystko zmienia się w takim tempie, że nie jesteśmy w stanie ogarnąć myślą rozmiaru tych zmian. Tam, gdzie wypracujemy rozumienie jakiejś sytuacji, za chwilę okazuje się, że czas na nową transformację postrzegania. Z tej wielości wynika zasadnicza trudność w wypracowaniu stosunku do danej przestrzeni rzeczywistości. Zwykle, jeśli ukazują się dwa rozwiązania, człowiek odbiera to jako swoisty dramat, ale jeśli przesłanek do rozwiązania jest o wiele więcej, wybór jednego zdaje się prawie niemożliwy. Owa wielość ów wybór komplikuje, niemniej prawie zawsze wybór jest konieczny. Niewdzięczne zadanie czeka pedagoga. Pedagoga, który ma wspierać rozwój młodego człowieka. Trudność zadania wynika z tego, że kiedy sam pedagog nie potrafi jeszcze objąć wszystkich aspektów przeobrażenia, już powinien wspierać swoich wychowanków w ogarnianiu owych metamorfoz.

*Ze Wstępu*

## Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej

Świat umieliśmy kiedyś na wyrywki:  
— był tak mały, że się mieścił w uścisku dwu rąk,  
tak łatwy, że się dawał opisać uśmiechem  
tak zwykły, jak w modlitwie echo starych prawd

[...]

Nasz łup wojenny to wiedza o świecie:  
— jest tak wielki, że się mieści w uścisku dwu rąk,  
tak trudny, że się daje opisać uśmiechem,  
tak dziwny, jak w modlitwie echo starych prawd.

Wisława Szymborska: inc.\* (*Świat umieliśmy kiedyś  
na wyrywki...*)

PRACE  
NAUKOWE



UNIWERSYTETU  
ŚLĄSKIEGO  
W KATOWICACH

NR 3003

Beata Ecler-Nocoń, Monika Frania,  
Małgorzata Kitlińska-Król

# Pedagogiczne wyzwania wobec zmiany społecznej



Redaktor serii: Pedagogika  
Katarzyna Krasoń

Recenzent  
Wojciech Kojs

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:

Śląska Biblioteka Cyfrowa  
**[www.sbc.org.pl](http://www.sbc.org.pl)**

# Spis treści

Wprowadzenie . . . . .	7
1. Postęp w biotechnologii oraz medycynie szansą i zagrożeniem współczesnego świata — wybrane aspekty . . . . .	13
1.1. Inżynieria genetyczna i agrobiotechnologia — możliwości i niebezpieczeństwa . . . . .	15
1.2. „GENesis” i „Naturalne Geny” jako przykłady inicjatyw edukacyjno-informacyjnych . . . . .	18
1.3. Medykalizacja życia ludzkiego . . . . .	20
1.4. Człowiek w biotechnologicznej rzeczywistości — próba podsumowania . . . . .	23
2. Człowiek w relacji z mediami — wybrane aspekty w kontekście wychowania . . . . .	29
2.1. Media w kontekście zmiany społecznej . . . . .	29
2.2. W stronę cywilizacji medialnej . . . . .	31
2.3. Edukacja czy wychowanie medialne? . . . . .	36
2.4. Próba podsumowania . . . . .	39
3. Nowe spojrzenie na płciowość — kilka ujęć i refleksji — w kontekście wychowania . . . . .	47
3.1. Modele relacji między płciami w kontekście filozofii braku . . . . .	48
3.2. Próba podsumowania . . . . .	53
4. Ekologia, energetyka i zmiana społeczna . . . . .	65
4.1. Czy zastąpić energetykę węglową (klasyczną) odnawialnymi źródłami energii? . . . . .	65
4.2. Co dalej z energetyką jądrową? . . . . .	79
4.3. Ekologia „żarówki” . . . . .	85
5. Pedagog a wielokulturowość — refleksje w kontekście wychowania . . . . .	97
5.1. Wielokulturowość . . . . .	98
5.2. Przyszłość wielokulturowości . . . . .	99
5.3. Edukacja/wychowanie w wielokulturowości . . . . .	100
5.4. Pedagog w wielokulturowości . . . . .	101
6. Wyjście z kręgu wartości nową perspektywą czasów czy klątwą współczesności? . . . . .	119
6.1. Współczesna wyprawa na górę Masłowa . . . . .	119
6.2. Między ideałem a idolem . . . . .	122



6.3. Cierpienie i jego sens . . . . .	127
6.4. Refleksja końcowa, czyli wychowawcza myśl w kontekście mentalnej zmiany . . .	129
Bibliografia . . . . .	151
Słownik podstawowych pojęć . . . . .	155
Summary . . . . .	161
Zusammenfassung . . . . .	162

# Wprowadzenie

Żyjemy w czasach ustawicznych zmian. Fantastyczne wizje przyszłości nabierają coraz bardziej realnego kształtu w teraźniejszości. Media daleko więcej niż ongiś mają wpływ na to, kim jesteśmy, jak spostrzegamy rzeczywistość. Mniej ważna jest prawda, cenniejsza i bardziej pożądana jest kreacja. Celebryci zastępują obraz ideałów (bohaterów, poświadanych wzorców), a sposób ich życia stanowi treść marzeń przeciętnego człowieka, przedmiot jego tęsknot. Początek istnienia i jego koniec traci swoje *sacrum* i staje się przestrzenią coraz bardziej agresywnej ingerencji, dla której nie ma — jak się wydaje — granic. Środki farmakologiczne coraz częściej zastępują ciężką pracę, której kiedyś rezultatem miał być rozwój ludzkiej woli. Wspaniała sylwetka, dobre samopoczucie, radość życia, poczucie szczęścia, czyli to, co niegdyś ludzie osiągnęli w trudzie pracy nad sobą, teraz „załatwia” codziennie zażywany specyfik. Doniosłość starości i jej mądrościowe atrybuty wypierane są przez wizję wiecznej młodości. Nie cieszy się szacunkiem obraz czcigodnego, zmarszczkami poornego czoła. Jest to obraz co najwyżej godny politowania. Natomiast na uwagę zasługuje zwykle młodzieńcza energia, nawet jeśli jest tylko w bardzo maskującym przebraniu. Świat konsumpcji atakuje z każdego supermarketu, niszczy ludzką wrażliwość na przymioty duchowe. Więcej, staje się fundamentem nowego etosu: etosu posiadacza — najcenniejszych marek, sprzętu najnowszej generacji.

Na dodatek wszystko zmienia się w takim tempie, że nie jesteśmy w stanie ogarnąć myślą rozmiaru tych zmian. Tam, gdzie wypracujemy rozumienie jakiejś sytuacji, za chwilę okazuje się, że czas na nową transformację postrzegania. Z tej wielości wynika zasadnicza trudność w wypracowaniu stosunku do danej przestrzeni rzeczywistości. Zwykle, jeśli ukazują się dwa rozwiązania, człowiek odbiera to jako swoisty dramat, ale jeśli przesłanek do rozwiązania jest o wiele więcej, wybór jednego zdaje się prawie niemożliwy. Owa wielość ów wybór komplikuje, niemniej prawie zawsze wybór jest konieczny. Niewdzięczne zadanie czeka pedagoga. Pedagoga, który ma wspierać rozwój młodego człowieka. Trudność zadania wynika z tego, że kiedy sam pedagog nie potrafi jeszcze objąć wszystkich aspektów przeobrażenia, już powinien wspierać swoich wychowanków w ogarnianiu owych metamorfoz.

Książka ta ma stać się przyczynkiem do pedagogicznej refleksji. Kierowana jest w sposób szczególny do nauczycieli i studentów pedagogiki — przyszłych adeptów nauk o wychowaniu. Pomysł napisania monografii skupiającej się na zmianach społecznych i tym, co z tych zmian wynika dla wychowania dzieci i młodzieży, był rezultatem szczególnie żywych dyskusji prowadzonych na zajęciach ze studentami. To studenci w toku odkrywania złożoności i tempa zmian komunikowali potrzebę rozmów o ich przejawach i konsekwencjach. Zauważali, że zmiany tworzą nowe i nieznane środowisko rozwoju młodego pokolenia. Nieznane środowisko nie tylko z perspektywy dziecka, ale także rodzica i wychowawcy. Zatem istotny, z ich punktu widzenia, byłby namysł w toku kształcenia akademickiego nad istotą zmian i ich pedagogicznymi implikacjami.

Zadaniem niniejszego opracowania nie jest przedstawienie gotowych rozwiązań w zakresie żadnego z poruszanych tematów. Celem książki jest raczej sprowokowanie pedagogów do myślenia o różnych przejawach transformacji, pokazanie jej złożoności. Pośrednio ma służyć uświadomieniu, że — jak pisze Francis Fukuyama — „[...] nie musimy, pod fałszywym sztandarem wolności, przyjmować żadnego z tych przyszłych światów [...]. Nie musimy postrzegać siebie jako niewolników nieuchronnego postępu technicznego, jeśli postęp ten nie służy ludzkim celom. Prawdziwa wolność oznacza wolność społeczności do chronienia tych wartości, które uważają za najważniejsze”<sup>1</sup>.

Książka porusza sześć rozmaitych obszarów tematycznych, dotyczących różnorodnych sfer istnienia człowieka w rzeczywistości. Chodzi tu o świat mediów, nowe konteksty relacji między osobami różnej płci, wielokulturowość w odniesieniu do patriotyzmu, problemy energetyczne, biotechnologiczne i takie, które związane są z przeobrażeniami w sferze wartości. Każdy z rozdziałów prezentuje opisywaną tematykę w nieco odmienny sposób. Najbardziej odróżnialny w swej wymowie jest rozdział ostatni pt. *Wyjście z kręgu wartości nową perspektywą czasów czy kłatwą współczesności?* Prezentowane w nim metafory, całościowe omówienia, wyjątki myśli, a nawet piosenek z kręgu kultury popularnej mają za zadanie pokazać współczesną różnorodność spojrzenia na wartości, a także poruszyć czytelnika i zmusić do głębokiej refleksji. Wszak etyczna kondycja społeczeństwa wiele mówi o kondycji człowieka w ogóle, pośrednio o kondycji pedagogiki.

Jakkolwiek w każdym ze wspomnianych obszarów pokazana jest zmiana i jej przejawy, a także wątpliwości wychowawcze będące implikacją owej zmiany. Dla pedagoga — naszym zdaniem — istotne jest pytanie: „jak wspierać rozwój?”, zatem rozważania zmierzają ku refleksji w tym właśnie kierunku. Pomocne w owej refleksji mają być pytania zamieszczone na końcu każdego rozdziału (*Warto przemyśleć*) i wskazówki literaturowe (*Warto przeczytać*), a także *Teksty*

---

<sup>1</sup> F. FUKUYAMA: *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*. Przeł. B. PIETRZYK. Kraków 2005, s. 286.

*i konteksty*, których celem jest dodatkowa inspiracja do refleksji. Tak pomyślana struktura rozdziałów ma być inklinacją do dalszych, samodzielnych poszukiwań czytelnika, którym będzie przyświecała pedagogiczna odpowiedzialność, by być wolnym od przyjmowania gotowych rozwiązań dyktowanych różnymi czynnikami, szukać we wszystkim prawdy i takiej postawy uczyć młodych ludzi.

Zamysł napisania książki narodził się przed dwoma laty. W czasie przygotowania kolejnych rozdziałów otrzymałyśmy szczególną pomoc naukową trojga ludzi, dwu pracowników naukowych i jednej studentki. Każda z tych osób była niezwykle zaangażowana w swoje zagadnienie i dostarczyła nam wiele gotowego materiału. Tym trzem autorom — dr. inż. Adrianowi Noconiowi, dr. Mateuszowi Klimkowi i Anicie Orlak, jesteśmy winne szczególną wdzięczność. Z uwagi na rozmiar ich pracy prezentujemy opracowane przez nich zagadnienia w dwu przypadkach w całości (Adrian Nocoń: *Ekologia, energetyka i zmiana społeczna*; Mateusz Klimek: *Zjawisko chuligaństwa stadionowego w obliczu zmian społecznych i jego konsekwencje dla wychowania*) i w jednym w części (Anita Orlak: *Macierzyństwo w oczach niektórych feministek*). Autorzy ci doskonale zrozumieli istotę naszego przedsięwzięcia, którą wyraża się w myśli wypowiedzianej przez Alberta Einsteina: „Polepszenie warunków panujących na świecie nie zależy bezpośrednio od wiedzy naukowej, lecz od wprowadzenia w życie odwiecznych ideałów ludzkości”.

Beata Ecler-Nocoń,  
Monika Frania,  
Małgorzata Kitlińska-Król



Jednymi z najbardziej intensywnie rozwijających się dyscyplin ostatnich lat są szeroko rozumiane nauki biomedyczne. Odkrycia biotechnologii, postępy w zakresie inżynierii genetycznej i postępująca medykalizacja życia ludzkiego to zjawiska, które z jednej strony są ogromną szansą dla indywidualnie postrzeganego człowieka, jak i grup ludzi, ale ze względu na charakter ingerujący w naturę i biologię muszą się również zetknąć z oceną moralną. Czasami nowe osiągnięcia są źródłem wielu dylematów etycznych i pytań. Niniejszy rozdział nie stanowi próby znalezienia odpowiedzi. Przedstawia jedynie podstawowe teoretyczne ramy zagadnienia, elementarne informacje i jest przyczynkiem do refleksji na ten temat w kontekście pełnienia roli pedagoga wychowawcy.





# 1. Postęp w biotechnologii oraz medycynie szansą i zagrożeniem współczesnego świata — wybrane aspekty

Podstawowe techniki biotechnologiczne wykorzystywano już wiele tysięcy lat temu np. podczas wypieku chleba czy też fermentacji produktów alkoholowych, jednak początków nowoczesnej biotechnologii należy szukać dopiero w XX wieku, kiedy to po raz pierwszy posłużono się tym terminem w odniesieniu do produkcji rolniczej<sup>1</sup>. Dzisiaj biotechnologia, rozumiana o wiele szerzej, to jedna z najważniejszych technologii i definiowana jest przez OECD (Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) „[...] jako zastosowanie metod naukowych i inżynierskich do obróbki materiałów czynnikami biologicznymi w celu pozyskania dóbr i usług. Europejska Federacja Biotechnologii (EFB) przyjmuje podobną definicję, według której biotechnologia to „[...] integracja nauk przyrodniczych i inżynierskich w celu zastosowania organizmów, komórek i ich części oraz molekularnych analogów do pozyskania dóbr i usług”<sup>2</sup>. Stanowi połączenie biologii, chemii i inżynierii<sup>3</sup>. Biotechnologia rozwija się przede wszystkim w:

- rolnictwie i produkcji żywności (np. szukanie metod zwiększenia odporności na szkodniki i choroby, przystosowywanie roślin do ekstremalnych warunków atmosferycznych, stosowanie preparatów chemicznych niszczących chwasty i bezpiecznych dla roślin uprawnych, zwiększenie wydajności produkcji rolnej);
- ochronie zdrowia (m.in.: szukanie nowych metod diagnostycznych i terapeutycznych);
- ochronie środowiska (m.in.: usuwanie zanieczyszczeń z wykorzystaniem mikroorganizmów, monitorowanie skażeń, tworzenie mikrobiologicznych oczyszczalni ścieków);
- przemyśle chemicznym (np. produkcja odczynników z zastosowaniem biosyntezy, zastępowanie preparatów chemicznych — mikroorganizmami)<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> W. KRAUS: *Czy biokataliza ma polskie korzenie?* „Forum Akademickie” 2001, nr 10. Dostępne w Internecie: [http://www.forumakad.pl/archiwum/2001/10/artykuly/17-wsh-czy-biokataliza\\_ma\\_polskie\\_korzenie.htm](http://www.forumakad.pl/archiwum/2001/10/artykuly/17-wsh-czy-biokataliza_ma_polskie_korzenie.htm) [data dostępu: 7.03.2012].

<sup>2</sup> T. TWARDOWSKI: *Biotechnologia i inżynieria genetyczna — zagadnienia wstępne*. W: *Biotechnologia żywności*. Red. W. BEDNARSKI, A. REPSA. Warszawa 2003, s. 13.

<sup>3</sup> E. KLIMIUK, M. ŁEBKOWSKA: *Biotechnologia w ochronie środowiska*. Warszawa 2008, s. 13.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 16.

Biotechnologia oparta na inżynierii genetycznej, czerpiąca m.in. z biochemii, mikrobiologii i innych dyscyplin, wkroczyła w życie człowieka w zmieniającym się świecie. Odżywianie, diagnostyka i leczenie, ekologia to tylko kilka obszarów, w których wykorzystuje się osiągnięcia biotechnologiczne. Jeszcze dziesięć lat temu polski przemysł biotechnologiczny (np. mleczarstwo, produkcja antybiotyków, biopreparaty) był oceniany jako rozwinięty jedynie w dostatecznym stopniu, gdyż korzystał wyłącznie z technologii „klasycznych”, bazujących na organizmach bez modyfikacji technikami inżynierii genetycznej<sup>5</sup>. Obecnie dla Polski, jako członka Unii Europejskiej, biotechnologia ma zasadnicze znaczenie w realizacji głównych dążeń politycznych Wspólnoty w zakresie ochrony zdrowia, wzrostu gospodarczego, tworzenia nowych miejsc pracy, celów związanych ze starzeniem się społeczeństwa oraz troską o zrównoważony rozwój<sup>6</sup>. W zależności od sektora wyróżnia się m.in. biotechnologię medyczną, biotechnologię przemysłową oraz agrobiotechnologię (związaną ze środowiskiem naturalnym i sektorem rolniczym).

Działalność owa jest powodem wielu dyskusji, rodzą się wątpliwości i kontrowersje, które wynikają z nikłej wiedzy społeczeństwa dotyczącej tematu oraz różnych zasad moralnych. Etyczną refleksją nad granicami ingerencji człowieka w życie ludzkie i przyrodę zajmuje się bioetyka — dyscyplina naukowa, która pojawiła się w ośrodkach akademickich po II wojnie światowej<sup>7</sup>. Jednak również w środowisku bioetyków brak czasami jednoznacznych ocen nowoczesnych procedur. „Często można spotkać się z różnymi ocenami tego samego czynu. Skąd te rozbieżności? Przede wszystkim stąd, iż pryzmatem, przez który dokonywana jest ocena danego działania, jest określona koncepcja człowieka. Filozofia, a zwłaszcza antropologia filozoficzna, pokazuje nam, że o człowieku można mówić na wiele różnych sposobów i w wielu aspektach. [...] Dwa główne sposoby myślenia o człowieku, często pojawiające się w bioetycznych ocenach, mieszczą się w zasadniczych nurtach filozoficznych: utylitarystycznym i personalistycznym”<sup>8</sup>. Ocena moralna praktyk biotechnologicznych to wyzwanie dla wychowawców i rodziców XXI wieku. Będzie ona zależała od wielu czynników, jednak u jej podstaw powinna leżeć elementarna wiedza dotycząca omawianych technologii. Spróbujmy przeanalizować niektóre z aspektów, poszukując jednocześnie szans i zagrożeń z nimi związanych.

---

<sup>5</sup> Ibidem, s. 14.

<sup>6</sup> *Strategiczne obszary badawcze* określone przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Dostępne w Internecie: <http://www.nauka.gov.pl/nauka/polityka-naukowa-panstwa/biotechnologia/biotechnologia/> [data dostępu: 20.03.2012].

<sup>7</sup> A. MUSZAŁA, A. RUDZIEWICZ: *Bioetyka w szkole. Dla nauczycieli, wychowawców, katechetów*. Kraków 2007, s. 7.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 8.

## 1.1. Inżynieria genetyczna i agrobiotechnologia — możliwości i niebezpieczeństwa

O ile wykorzystanie odkryć biotechnologicznych w przemyśle chemicznym i ochronie środowiska wydaje się uzasadnione, o tyle ingerencja w organizm człowieka oraz produkcja żywności modyfikowanej genetycznie (GM)<sup>9</sup> budzą skrajne opinie w społeczeństwie, ale również w środowiskach eksperckich. Inżynieria genetyczna dotycząca ludzkiego DNA<sup>10</sup> błędnie może się kojarzyć tylko i wyłącznie z klonowaniem ludzi i „produkcją dzieci na zamówienie”. O takich możliwościach mówi się coraz częściej od 2000 roku, czyli od momentu odkrycia mapy genomu ludzkiego<sup>11</sup>. Perspektywa taka może budzić oburzenie i strach przed stworzeniem nadczłowieka. Czy współczesne społeczeństwa mają się czego obawiać? Zastanówmy się, jak dzisiaj definiowana jest istota inżynierii genetycznej i czy „produkcja” organizmów o nadludzkich cechach byłaby obecnie technicznie możliwa?

„Inżynieria genetyczna oznacza wszelkie poczynania człowieka prowadzące do powstania nowych dziedzicznych właściwości organizmu [...] przez wprowadzenie do komórki ściśle określonego odcinka DNA. Jej celem jest dokonanie stałej zmiany właściwości genetycznych danego organizmu. [...] Bardzo szybko naukowcy zorientowali się w dobrodziejstwach, ale i zagrożeniach płynących z możliwości manipulowania materiałem genetycznym”<sup>12</sup>. Szanse na wielu polach wykorzystała medycyna. Osiągnięciem było wykorzystanie umiejętności klonowania i rekombinacji niektórych składników DNA w diagnostyce medycznej ze szczególnym uwzględnieniem diagnozy prenatalnej. Inżynie-

---

<sup>9</sup> Żywność modyfikowana genetycznie, nazywana inaczej transgeniczną, oznaczana jest GM. GMO to skrót organizmów modyfikowanych genetycznie.

<sup>10</sup> DNA to kwas deoksyrybonukleinowy — związek chemiczny należący do kwasów nukleinowych, który odpowiada za przechowywanie informacji genetycznej.

<sup>11</sup> Odkrycie mapy ludzkiego genomu to rezultat prac międzynarodowego zespołu badawczego w ramach programu HUGO Project — Human Genome Project (nazywanego również HGP), finansowanego w dużej mierze przez państwowe podmioty rządzące w USA. Projekt rozpoczął się w 1990 roku i chociaż na początku zakładano piętnastoletni okres badań, to już w 2000 roku ogłoszono wstępny opis genomu człowieka. Wpływ na to miało przejście laboratoriów w tryb pracy ciągłej i swoista walka z czasem, gdyż konkurencja — prywatna korporacja Celera Genomics ogłosiła, iż prowadzi podobne badania i zagroziła, że jeżeli uda jej się odczytać genom jako pierwszej, opatentuje go. Oznaczałoby to, że informacja na temat mapy genetycznej stanie się własnością firmy. Podstawowymi celami Human Genome Project było zidentyfikowanie wszystkich 20 000—25 000 genów w ludzkim DNA; określenie 3 miliardów par zasad chemicznych tworzących DNA. Projekt zakończył się oficjalnie w 2003 roku. Więcej informacji na jego temat można znaleźć na oficjalnej stronie internetowej [http://www.ornl.gov/sci/techresources/Human\\_Genome/home.shtml](http://www.ornl.gov/sci/techresources/Human_Genome/home.shtml) [data dostępu: 28.03.2012].

<sup>12</sup> A. MUSZALA, A. RUDZIEWICZ: *Bioetyka w szkole...*, s. 31.

ria genetyczna umożliwiła również działania terapeutyczne, które pozwoliły na wymianę wadliwego genu i zastąpienie go genem działającym poprawnie, czyli wykluczenie lub ograniczenie chorób dziedziczonych genetycznie. Kolejnym polem, na którym wykorzystuje się nabytą wiedzę, jest postępowanie eksperymentalne, w którym zmodyfikowane genetycznie zwierzęta bywają wykorzystywane przez badaczy jako organizmy modelowe, co pozwala wykrywać pewne prawidłowości metod leczenia i zasady działania preparatów farmaceutycznych. O „projektowaniu” wymarzonego dziecka mówi się w kontekście inżynierii genetycznej przyszłości, czyli możliwości ingerencji w niektóre cechy człowieka, za które odpowiedzialne są geny lub ich zespoły np. agresja czy skłonność do niektórych patologicznych zachowań<sup>13</sup>. Należy zdać sobie sprawę, iż ludzkie myślenie, postępowanie, działanie jest w wielu przypadkach bardzo złożone i nie da się go do końca zdefiniować, używając mapy genomu. Stworzenie genowej mapy człowieka pozwoliło odkryć wiele prawidłowości działania organizmu ludzkiego, ale ogrom wyzwań stoi jeszcze przed naukowcami. Jednocześnie rodzi się wiele wątpliwości natury bioetycznej. Przyjrzyjmy się kilku z nich.

1. Potwierdzenie tezy, iż niektóre zachowania warunkowane są genetycznie, pociąga za sobą konsekwencje dla podstawowych założeń oraz koncepcji wychowawczych i socjalizacyjnych człowieka. Należałoby się zastanowić, czy wizja przyszłości, która mówi o „projektowaniu” idealnych potomków (dzieci o wyselekcjonowanych cechach fizycznych, ale również intelektualnych), nie leży w sprzeczności z podstawowymi założeniami i celami szeroko rozumianego: wychowania, nauczania, socjalizacji. Mogłoby się bowiem okazać, iż genetycznie zaprogramowany zespół zdolności i możliwości wpływa na wybór drogi życiowej jednostki, na jej postępowanie, a poniekąd i światopogląd. Wpływ byłby z góry określony i nie odbywałby się na drodze socjalizacji, wychowania, komunikacji — u podstaw których leży rozumienie człowieka jako wolnej, indywidualnej osoby. Czy byłoby to ograniczeniem wolności? Czy godność jednostki zostałaby w jakiś sposób zagrożona?
2. Manipulacja genami bywa nazywana „zabawą w boga”. Czy obecny stan wiedzy pozwala przewidzieć konsekwencje ingerowania człowieka w naturę? Refleksja winna dotyczyć wymiaru społecznego nowoczesnych odkryć. Patentowanie organizmów modyfikowanych genetycznie wzmacnia nierówności społeczne<sup>14</sup>. Posiadanie dostępu do wiedzy patentowej to rodzaj władzy, ale również element walki o środki finansowe.
3. Osiągnięcia w genetyce wiążą się z niebezpieczeństwem pojawienia się eugeniki, która historycznie ma wiele negatywnych konotacji. Współcześnie rozumiana jest najczęściej jako postulat biologicznego i psychicznego dosko-

---

<sup>13</sup> Ibidem, s. 32—33.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 34.

nalenia gatunku ludzkiego oraz zapobiegania jego degeneracji<sup>15</sup>. Zdaniem Jurgena Habermasa dawna eugenika autorytarna, która polegała na produkowaniu obywateli z jednej centralnie wyznaczonej przez państwo formy, została zastąpiona eugeniką liberalną, w której rynki, sterowane interesem zysku i preferencjami popytu, będą uzależniały eugeniczne decyzje od indywidualnych wyborów rodziców. Dostęp do informacji o wszystkich terapiach genowych, diagnostyka preimplantacyjna<sup>16</sup> pozwalają przyszłym rodzicom kierować się własnym systemem wartości w selektywnym ulepszaniu przyszłych dzieci<sup>17</sup>. Francis Fukuyama pisze: „Rodzice już teraz dokonują podobnych wyborów, gdy w wyniku amniocentezy dowiadują się, że ich dziecko z dużym prawdopodobieństwem będzie cierpiało na zespół Downa, i decydują się na przerwanie ciąży. W najbliższej przyszłości nowa eugenika doprowadzi prawdopodobnie do zwiększenia liczby aborcji i odrzuconych zarodków. [...] Nie będzie ona jednak wiązać się z przymusem wobec osób dorosłych lub ograniczaniem ich prawa do posiadania potomstwa. Wręcz przeciwnie, ich pole wyboru znacznie się powiększy, przestaną się już bowiem martwić bezpłodnością, wadami wrodzonymi i wieloma innymi problemami”<sup>18</sup>. Rozwój genetyki w kierunku właśnie opisanym mógłby jednak spowodować zacieranie się granicy między podmiotem a przedmiotem, między tym, co powstało samo, a tym, co zostało zrobione<sup>19</sup>. Czy tak rozumiana eugenika narusza granice moralności? Habermas przekonuje, że ingerencje eugeniczne nie pozwalają człowiekowi pojmować siebie samego jako wyłącznego autora własnego życia. Typ relacji, gdy jedna osoba podejmuje nieodwracalne decyzje dotyczące pożądanego składu genomu innej, podważa moralną samowiedzę oraz prawo do autonomicznych działań tej drugiej<sup>20</sup>. Eugenika może tym samym odwracać uwagę od dobra człowieka jako jednostki na rzecz dobra ludzkości jako całości<sup>21</sup>.

Inżynieria genetyczna staje się więc jednocześnie szansą i zagrożeniem dla człowieka — jego organizmu, ale także moralności. To od decyzji ludzkich zależy, czy wykorzystanie biotechnologii w sferze diagnostyczno-terapeutycznej będzie uwzględniało moralno-etyczną naturę człowieka.

---

<sup>15</sup> Ibidem, s. 57.

<sup>16</sup> Diagnostyka preimplementacyjna (PGD) pod kątem występowania mutacji, wad genetycznych i innych anomalii opiera się na genetycznej analizie komórek jajowych przed zapłodnieniem lub po zapłodnieniu, a także zarodków przed wszczepieniem ich do macicy matki podczas zapłodnienia in vitro.

<sup>17</sup> J. HABERMAS: *Przyszłość natury ludzkiej. Czy mierzymy do eugeniki liberalnej?* Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. Warszawa 2003, s. 57.

<sup>18</sup> F. FUKUYAMA: *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*. Przeł. B. PIETRZYK. Kraków 2004, s. 113.

<sup>19</sup> J. HABERMAS: *Przyszłość natury ludzkiej...*, s. 79.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 71.

<sup>21</sup> A. MUSZALA, A. RUDZIEWICZ: *Bioetyka w szkole...*, s. 58—59.



Biotechnologia wykorzystywana w rolnictwie opiera się przede wszystkim na poszukiwaniu metod kontroli populacji chwastów i szkodników, zwiększeniu odporności roślin uprawnych i zwierząt hodowlanych na choroby wirusowe, grzyby i bakterie oraz skrajne warunki atmosferyczne, a także glebowe. Celem badań biotechnologicznych, wykorzystywanych w produkcji żywności, jest poprawienie cech organoleptycznych produktów (czyli koloru, smaku, zapachu) oraz odżywczych<sup>22</sup>. Żywność taka nazywana jest transgeniczną, GM. Zdaniem zwolenników proces produkcji jest znacznie tańszy od tradycyjnego. Same założenia stanowią już pewne zalety stosowania modyfikacji genetycznych w zakresie agrobiotechnologii. Przeciwnicy wysuwają jednak pewne kontrargumenty i wątpliwości, do których zaliczyć możemy następujące zagrożenia:

- przeniesienie patogenów,
- nadprodukcja toksyn,
- nadmierna rozmnażalność i przeżywalność zmodyfikowanych organizmów,
- zakłócenie równowagi ekologicznej i zaburzenie bioróżnorodności,
- powstanie „genetycznych mutantów”<sup>23</sup>,
- brak wiedzy dotyczącej wpływu transgenicznej żywności na organizm człowieka w długiej perspektywie<sup>24</sup>,
- zagrożenie lokalnego tradycyjnego rolnictwa.

Produkcja żywności modyfikowanej genetycznie to dość złożony problem natury biotechnologicznej, ale również ekonomicznej, społecznej i politycznej. W wielu krajach wprowadzono już regulacje prawne dotyczące tej materii<sup>25</sup>. Wiedza społeczeństwa nadal jest niewystarczająca, chociaż pewne inicjatywy edukacyjno-informacyjne są inicjowane. Kilku konkretnym przykładom przyjrzymy się w kolejnej części rozdziału.

## 1.2. „GENesis” i „Naturalne Geny” jako przykłady inicjatyw edukacyjno-informacyjnych

Spółeczeństwo, żyjące w rzeczywistości, w której zmiana biotechnologiczna dokonuje się stale i dotyczy wielu dziedzin życia, ocenia tego typu działalność

<sup>22</sup> T. TWARDOWSKI: *Biotechnologia...*, s. 14.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 24—25.

<sup>24</sup> A. MUSZALA, A. RUDZIEWICZ: *Bioetyka w szkole...*, s. 34.

<sup>25</sup> Przykładem może być najnowszy projekt ustawy o zmianie *Ustawy z dnia 22 czerwca 2001 r. o organizmach genetycznie zmodyfikowanych* oraz niektórych innych ustaw, który w kwietniu 2012 został skierowany do konsultacji społecznych. Treść projektu dostępna jest na stronach Ministerstwa Środowiska RP [http://www.mos.gov.pl/g2/big/2012\\_04/1dc4e567814b8507c6546da7a056327f.pdf](http://www.mos.gov.pl/g2/big/2012_04/1dc4e567814b8507c6546da7a056327f.pdf) [data dostępu: 10.04.2012].

przez odniesienie do wyznawanych wartości, światopoglądu oraz prywatnych doświadczeń i wiedzy. Jak pokazują badania opinii publicznej<sup>26</sup>, stan wiedzy Polaków na temat biotechnologii jest niedostateczny. Przykładem inicjatywy edukacyjno-wychowawczej może być Projekt „GENesis” realizowany w pierwszym półroczu 2012 roku przez Centrum Nauki „Kopernik”<sup>27</sup>. Ten pięciomiesięczny program skierowany był do szerokiego grona odbiorców. Dla najmłodszych dzieci w wieku od 1,5 roku do 3 lat przygotowano cykl warsztatów rozwijających multisensorycznie pt.: „Owca w wielkim mieście”. Uczniowie szkół mogli w zorganizowanych grupach uczestniczyć w zajęciach laboratoryjnych: „Stwórz genetycznie modyfikowaną bakterię”, a dorośli w wykładach i dyskusjach naukowych oraz laboratoriach dla osób pełnoletnich. W szkole tematyka dotycząca biotechnologii pojawia się zwykle podczas lekcji biologiczno-przyrodniczych, dlatego istotne stają się kompetencje nauczycieli, pozwalające na rzetelne przekazywanie wiedzy i zainteresowanie uczniów tematem. Pedagodzy i nauczyciele nauk przyrodniczych szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych mogli wziąć udział w praktycznym szkoleniu „Biotechnologia w pudełku”. Celem warsztatów było przygotowanie uczestników do inicjowania i przeprowadzania prostych doświadczeń z dziedziny biotechnologii w klasie szkolnej. Tematyka ze względu na swoją specyfikę łączy się z adekwatnymi metodami nauczania. W założeniu nacisk z metod opartych na słowie powinien zostać przesunięty na metody oparte na praktycznej działalności uczniów (np.: zajęcia praktyczne, laboratoria) i metody aktywizujące (np.: metoda problemowa). Oprócz zajęć edukacyjnych „GENesis” to także happeningi, spotkania naukowe, wykłady. Całej akcji przyświecała idea pobudzenia dialogu społecznego opartego na rzetelnych informacjach przekazywanych przez ekspertów polskich ośrodków naukowych.

Z drugiej strony przykładami inicjatyw informacyjnych może być działalność Koalicji „Polska wolna od GMO”, która poprzez portal internetowy oraz akcje terenowe wyraża swój sprzeciw szczególnie w stosunku do stosowania biotechnologii w rolnictwie i modyfikowania genetycznego roślin uprawnych. Organizacja twierdzi, iż „GMO stanowi poważne zagrożenie dla zdrowia ludzi i zwierząt, środowiska naturalnego, rolnictwa i lokalnej ekonomii. Zakaz genetycznie modyfikowanych upraw umożliwi wykorzystanie naturalnych walorów polskiego rolnictwa. Jedyńm skutecznym sposobem obrony przed GMO jest wprowadzanie całkowitego zakazu na genetycznie zmodyfikowane organizmy na terenie Polski”<sup>28</sup>. Koalicja współorganizuje i inspirowe protesty prze-

---

<sup>26</sup> K. KARAŚ: *Co to jest GMO? Nie wiesz? Jak 66 proc. Polaków*. Dostępne w Internecie: <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/566034,Co-to-jest-GMO-Nie-wiesz-Jak-66-proc-Polakow> [data dostępu: 16.03.2012].

<sup>27</sup> Projekt GENesis realizowany przez Centrum Nauki „Kopernik” <http://www.kopernik.org.pl/program/biotechnologia/> [data dostępu: 28.03.2012].

<sup>28</sup> Koalicja „Polska wolna od GMO”, <http://polska-wolna-od-gmo.org/gmofree/stanowisko-koalicji> [data dostępu: 29.03.2012].

ciwko GMO w Polsce. Przykładem nośnej społecznie akcji tego typu był cykl pikiet i manifestacji, jakie odbyły się pod pałacem prezydenckim w listopadzie 2012 roku. Demonstracje dotyczyły ustawy o nasiennictwie. Mimo społecznych sprzeciwów 21 grudnia 2012 roku Prezydent Bronisław Komorowski podpisał akt, który reguluje m.in. kwestie związane z wprowadzeniem do obrotu nasion genetycznie modyfikowanych.

Instytut Spraw Obywatelskich<sup>29</sup> to organizacja pozarządowa, która prowadzi kampanię „Naturalne geny”. Jej celem jest poinformowanie społeczeństwa o realnych i potencjalnych zagrożeniach związanych ze stosowaniem modyfikacji genetycznych w produkcji żywności oraz prawie do wolnego wyboru kupowanego pożywienia, co powinno zapewniać m.in. rzetelne oznakowanie modyfikowanych produktów<sup>30</sup>.

Opisane przykłady to tylko niektóre z inicjatyw podejmowanych przez wiele mniejszych i większych podmiotów w Polsce. Wiele z nich nosi znamiona udziału w sporze zwolenników i przeciwników organizmów modyfikowanych genetycznie, użytkowanych szczególnie w rolnictwie. Czy z tak toczonych dyskusji wypływa konkretna wiedza, którą można wykorzystać w pracy pedagogicznej? Wydaje się, że zadaniem wychowawcy będzie przede wszystkim nauczanie wychowanka odróżnienia fałszywych informacji od faktów i odniesienie ich do wcześniej posiadanej wiedzy oraz wartości uniwersalnych i dobra człowieka pojmowanego jako osoba.

### 1.3. Medykalizacja życia ludzkiego

Refleksja dotycząca natury oraz godności człowieka jako osoby ludzkiej jest potrzebna również w kontekście postępującej medykalizacji życia ludzkiego. Postęp medycyny, możliwość leczenia coraz większej liczby chorób (również genetycznych), a tym samym wydłużanie życia ludzkiego powoduje powolne zacieranie się naturalnej granicy między życiem a śmiercią. Naturalna tendencja człowieka do nieograniczonej poprawy jakości funkcjonowania oraz chęć długowieczności prowadzi w niektórych przypadkach do tzw. uporczywej terapii. Tym samym wraca pytanie o definicję momentu śmierci człowieka. Jednocześnie w środowiskach naukowych: etyków, biologów, lekarzy oraz wśród publicystów trwają spory dotyczące początków życia osoby ludzkiej. Nowoczesne osiągnięcia technologiczne powodują, iż człowiek decyduje się w niektórych

<sup>29</sup> Instytut Spraw Obywatelskich, <http://www.inspro.org.pl/inicjatywy/naturalne-geny/> [data dostępu: 29.03.2012].

<sup>30</sup> <http://www.naturalnegeny.pl/kampania/> [data dostępu: 29.03.2012].

przypadkach manipulować życiem i śmiercią. Eutanazja, aborcja, zapłodnienie in vitro to zagadnienia wymagające głębokiej refleksji każdej jednostki i całych społeczeństw. Są to procesy z samej swej natury medyczne, które stanowią również źródło dylematów, wyborów etycznych między dobrem a złem.

Kazimierz Szewczyk pisze, iż medykalizacja kultury stanowi istotny wyróżnik współczesnej cywilizacji, która nadaje moralną sankcję jednostkowej autonomii samostanowienia. Człowiek boi się śmierci, gdyż przestała być ona zdarzeniem religijno-mitologicznym, istotnym momentem przejścia, współcześnie jest zjawiskiem w całej swej istocie biologicznym, co pozwala oddać ten moment we władanie medycynie<sup>31</sup>. Medycyna wraz ze swoimi osiągnięciami pozwala na przedłużanie życia, czasami pogarszając znacznie jakość tego życia. Rodzi się iluzja wszechmocy lekarzy, cudownych środków farmakologicznych i aparatury, które są w stanie zapobiec nieuniknionemu. Tymczasem — jak podkreśla Kazimierz Szałata: „Choroba, proces leczenia, agonia, umieranie nie są tylko psychofizycznymi stanami biologicznego organizmu, ale faktami z życia osobowego człowieka. [...] Atmosfera totalnej medykalizacji naszego życia nie pozwala nam na rezygnację z działania, jakbyśmy rzeczywiście byli panami życia i śmierci. Kiedy już nic racjonalnego nie możemy zrobić, a sama terapia paliatywna wydaje nam się być po prostu medyczną porażką, zwykła ludzka pycha podpowiada nam, że nawet wtedy nie możemy rezygnować, że możemy jeszcze działać — mianowicie, posłać na dodatkowe, choć z racjonalnego punktu widzenia niepotrzebne badania i zabiegi, przedłużać w nieskończoność agonię, a jeśli pacjent tego sobie życzy, przyspieszyć śmierć w akcie eutanazji biernej lub czynnej”<sup>32</sup>. Tymczasem śmierć to nie tylko proces biologiczny, ale również psychiczno-społeczny, dla wielu mający głęboki wymiar duchowy.

Owa medykalizacja nie dotyczy jedynie ostatniego etapu życia człowieka, ciągły postęp powoduje, iż medycyna połączona z profilaktyką jest obecna na każdym etapie życia osobniczego. Kazimierz Szewczyk wskazuje, iż rozwój diagnostyki genetycznej i badań prenatalnych prowadzi do wzrostu popularności tzw. medykalizacji prekoncepcyjnej<sup>33</sup>. Przyszli rodzice, planując potomstwo, poddają się badaniom genetycznym, chcąc wykluczyć ewentualne wady i choroby dziecka, którego jeszcze nie poczęli. Wyniki tych badań mają często wpływ na decyzję dotyczącą przyszłego rodzicielstwa<sup>34</sup>.

Kolejny aspekt, któremu przyjrzymy się nieco bliżej, to transplantacje narządów. Operacje i zabiegi transplantacyjne są dzisiaj powszechne i polegają na po-

<sup>31</sup> K. SZEWCZYK: *Bioetyka kulturowa jako rozległa doktryna moralna*. W: *Narodziny i śmierć. Bioetyka kulturowa wobec stanów granicznych życia ludzkiego*. Red. M. GAŁUSZKA, K. SZEWCZYK. Warszawa—Łódź 2002, s. 17—18.

<sup>32</sup> K. SZAŁATA: *Problem uporczywej terapii w świetle filozofii człowieka*. „*Studia Ecologiae et Bioethicae*” 2009, nr 7, s. 10.

<sup>33</sup> K. SZEWCZYK: *Bioetyka kulturowa...*, s. 18.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 18.

braniu części lub całości organu od dawcy i wszczepieniu go biorcy; bardzo często ratują one życie. Celem prowadzonych kampanii społecznych w Polsce i na świecie jest zachęta do oddawania organów. Przeszczepy organów zewnętrznych: terapeutyczne (np. rogówki oka) lub upiększające (np. operacje plastyczne) bywają na ogół oceniane pozytywnie lub są postrzegane jako etycznie neutralne<sup>35</sup>. Przeszczepy narządów wewnętrznych parzystych (np. nerki) od żyjących dawców są zazwyczaj postrzegane jako akt odwagi czy szlachetności. Kontrowersje mogą budzić transplantacje dotyczące narządów wewnętrznych nieparzystych (np. serca), bo pobiera się je od dawców zmarłych. Wątpliwości dotyczą tutaj ewentualnej zgody lub jej braku, wszak chodzi o człowieka, który po śmierci stał się dawcą, albo też jego rodziny, która wypowiada się w imieniu zmarłego. W Polsce obowiązuje zasada zgody domniemanej na pobranie narządów po śmierci, jeżeli nie wyraziło się swojego oświadczenia sprzeciwu w centralnie prowadzonym rejestrze; promuje się jednak wypełnienie dobrowolnych oświadczeń woli dotyczących takich transplantacji. W wielu przypadkach zwyczajowo próbuje się również potwierdzić taką zgodę przez rodzinę zmarłego. Wątpliwość w takich sytuacjach może budzić właściwe zdefiniowanie śmierci, dlatego zasady wydania orzeczenia o tzw. śmierci mózgowej określają przepisy prawne. Coraz częściej stosowane są również ksenotransplantacje, czyli przeszczepy międzygatunkowe, dotyczą one w szczególności tkanek i komórek. Zdecydowany sprzeciw w tym przypadku budzą transplantacje komórek rozrodczych oraz nerwowych — szczególnie mózgowych — odpowiadających za świadomość<sup>36</sup>.

Medykalizacja życia wydaje się łączyć również z rozwojem farmakologii — nie tylko tej z wykorzystaniem osiągnięć biotechnologii. Produkcja leków — chociaż w założeniu ma służyć leczeniu chorób i poprawie jakości życia ludzkiego — wiąże się z szerokim kontekstem ekonomiczno-politycznym o wymiarze również etycznym. Leki produkowane są dzisiaj w większości przez międzynarodowe koncerny farmaceutyczne, które stanowią potencjalne silne lobby w wielu krajach, tym samym sterując dostępem do leków. Często dana firma jest monopolistą w produkcji konkretnego preparatu. Współczesna cywilizacja stoi przed ogromnym dylematem, który wiąże się z zasobami ekonomicznymi poszczególnych grup. Z jednej strony posiadamy, jako ludzkość, bardzo dużą wiedzę, możliwość wytwarzania leków i przeznaczamy ogromny kapitał na badania w tej dziedzinie; z drugiej strony brak środków materialnych, ograniczenia patentowe uniemożliwiają przepływ niezbędnych leków np. szczepionek w krajach afrykańskich. Szansą na obniżenie kosztów terapii lekowej w przypadku krajów najbiedniejszych byłyby — wprowadzane już w ograniczonym zakresie — przepisy dotyczące produkcji leków generycznych, co ograniczyłoby

<sup>35</sup> A. MUSZALA, A. RUDZIEWICZ: *Bioetyka w szkole...*, s. 97.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 98—100.

monopol na rynku farmaceutycznym. Leki generyczne to zamienniki leku oryginalnego produkowane najczęściej po upływie okresu patentowego określonego przez prawo. W założeniu powinny one bazować na tej samej substancji czynnej w zawartości preparatu co w wypadku „pierwowzoru”. Masowa produkcja leków generycznych oznacza zmniejszenie dochodów dla koncernu, który wcześniej je wynalazł. Lek staje się w tym przypadku towarem, jak każdy inny produkt, a w domyśle — w skrajnych przypadkach — takim towarem staje się również zdrowie dostępne wyłącznie dla zamożnych.

#### 1.4. Człowiek w biotechnologicznej rzeczywistości — próba podsumowania

Osiągnięcia biotechnologii, medycyny, farmacji wpływają na biologiczne życie człowieka — na jego wydłużenie, poprawę jakości oraz zmianę warunków egzystencji — ale również na przemiany w społeczno-kulturowych aspektach życia jednostki i społeczeństwa. Dylematy moralne, postępowanie zgodnie lub wbrew etyce mają wpływ na więzi międzyludzkie, na krystalizację światopoglądu. Tutaj właśnie spotykają się nauki biomedyczne z rzeczywistością wychowawczą człowieka, z momentem definiowania samego siebie i swoich priorytetów. Jak słusznie zauważa Francis Fukuyama: „Po pierwsze, nawet jeżeli sen o inżynierii genetycznej nigdy się nie spełni, pierwsze trzy stadia rozwoju biotechnologii — większa wiedza o skutkach działania genów, neurofarmakologia oraz przedłużanie życia — będą miały ważne konsekwencje dla polityki XXI wieku. Zjawiska te wywołają mnóstwo sporów, ponieważ zagrażają one ideałom równości oraz swobodzie wyborów moralnych; społeczeństwa uzyskają nowe techniki kontrolowania zachowań swoich obywateli, zmieni się nasze spojrzenie na ludzką osobowość oraz tożsamość, podważone zostaną istniejące hierarchie społeczne, zmianie ulegnie tempo postępu intelektualnego, materialnego i politycznego; również polityka światowa nie będzie już taka sama.

Po drugie — nawet jeżeli inżynieria genetyczna na poziomie całego gatunku jest odległa o dwadzieścia pięć, pięćdziesiąt czy sto lat, będzie ona bez wątpienia najbardziej brzemiennej skutki ze wszystkich przyszłych osiągnięć biotechnologii. Będzie tak, ponieważ natura ludzka jest fundamentem naszego pojęcia sprawiedliwości, moralności, godziwego życia, tak więc wszystkie one ulegną zmianie, jeżeli technika ta stanie się powszechna”<sup>37</sup>.

Tym samym osiągnięcia biotechnologii, inżynierii genetycznej, medycyny wpłyną nie tylko na biologiczną naturę człowieka, ale również na jego we-

---

<sup>37</sup> F. FUKUYAMA: *Koniec człowieka...*, s. 17.



wewnętrzną istotę — na jego godność, moralność, na postrzeganie człowieczeństwa. Pewne priorytety mogą ulec zmianie. Swoje racje bytu mogą uzyskać złe rozumiana eugenika, czyli poprawa ludzkiego gatunku, dzielenie ludzi na lepszych i gorszych, manipulacja społeczeństwami. Póki co są to jedynie futurystyczne wizje, jednak zadajmy sobie, za Fukuyamą, pytanie: czy zatracenie esencji człowieczeństwa może doprowadzić do początku poczłowieczej historii?<sup>38</sup> Czy początek rewolucji biotechnologicznej to początek końca człowieka? Czy jesteśmy w stanie zatrzymać proces, który sami rozpoczęliśmy? Na to ostatnie pytanie sam przywołany autor próbuje znaleźć odpowiedź: „[...] w obliczu wyzwania ze strony takich gałęzi techniki, które nierozzerwalnie wiążą dobro ze złem, właściwy jest tylko jeden rodzaj reakcji: państwa muszą politycznymi metodami regulować rozwój oraz zastosowanie tych technik, ustanawiając instytucje mające na celu rozróżnienie osiągnięć przynoszących korzyść ludzkości od działań stanowiących groźbę dla ludzkiej godności oraz dobrobytu. Te instytucje kontrolne muszą najpierw otrzymać uprawnienia do egzekwowania swoich decyzji na poziomie narodowym, później zaś rozszerzyć swoją działalność na forum międzynarodowe”<sup>39</sup>. Otwarte pozostaje pytanie, czy pojedynczy człowiek oraz stworzone instytucje będą w stanie zawsze odróżnić dobre i złe zastosowanie osiągnięć nauk biomedycznych i pokrewnych.

Monika Frania

### Warto przemysleć

1. W jakich dziedzinach biotechnologia ma szansę rozwinąć się w Polsce najszybciej?
2. Czy inżynieria genetyczna niesie więcej szans czy zagrożeń?
3. Czy rewolucja biotechnologiczna może zagrozić godności człowieka?
4. W jaki sposób państwa są w stanie kontrolować rozwój nauk biotechnologicznych? Czy powinny to robić?
5. Jak oceniasz poziom wiedzy dotyczącej biotechnologii osób z najbliższego ci kręgu? Przeanalizuj przedstawione w rozdziale akcje informacyjno-educacyjne dotyczące tego tematu i zastanów się, czy są one skuteczne. Poszukaj w dostępnych źródłach przykładów innych akcji edukacyjnych skierowanych do społeczeństwa. Czy o biotechnologii powinno się uczyć w szkole? A jeśli tak, to w jaki sposób?

---

<sup>38</sup> Ibidem, s. 284.

<sup>39</sup> Ibidem, s. 239.

6. Czy ingerencje eugeniczne oparte na osiągnięciach inżynierii genetycznej są zagrożeniem dla wychowania?
7. Zastanów się, jaka jest twoja opinia na temat transplantacji narządów? Czy podjąłeś w tej sprawie świadomą decyzję? Rozszerz swoją wiedzę, odwiedzając stronę internetową [www.dawca.pl](http://www.dawca.pl).

#### Warto przeczytać

- ARAMINI M.: *Bioetyka dla wszystkich*. Przekł. L. WYGANOWSKA. Kraków 2011.
- FUKUYAMA F.: *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*. Przeł. B. PIETRZYK. Kraków 2004.
- HABERMAS J.: *Przyszłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?* Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. Warszawa 2003.
- WILMUT I., CAMBELL K., TUDGE C.: *Ponowny akt stworzenia. Dolly i era panowania nad biologią*. Przeł. M. KORASZEWSKA. Poznań 2002.



Społeczne przeobrażenia od dziesiątków lat są zjawiskiem warunkowanym wieloma elementami, których ze względu na ogromną złożoność nie sposób omówić w niniejszym opracowaniu. Refleksja osadzona będzie przede wszystkim w orientacji podkreślającej inicjowanie bądź przyspieszanie zmian społecznych poprzez przemiany w obszarze techniki i technologii. W tym właśnie nurcie odnajdujemy zainteresowanie przeobrażeniami w sferze komunikacji, które niewątpliwe wpływają na zmiany społeczne i odwrotnie. Świat funkcjonowania współczesnego człowieka to w dużej mierze rzeczywistość, w której wszechobecne stają się media. Mimo iż istniały one niemal od zawsze, to jednak w ostatnich dekadach ich rola wzrasta. W szybkim tempie pojawiają się nowe środki komunikowania, które nie zastępują jednak tradycyjnych, a raczej wzbogacają istniejący świat mediów. Budowanie właściwych układów społecznych jest dzisiaj w pewnym sensie uzależnione od relacji danej jednostki lub grupy z mediami. Należy zastanowić się, na ile problem ten jest istotny z wychowawczego punktu widzenia.



## 2. Człowiek w relacji z mediami — wybrane aspekty w kontekście wychowania

Komunikowanie jest nieodzownym procesem w ramach społecznego funkcjonowania jednostek niemal od samego początku. Media od momentu, w którym się pojawiły, są służącym temu narzędziem. Na początku było słowo mówione, później pojawiło się pismo, druk. Kolejny etap ewolucji procesu komunikacji to czasy prasy, radia i telewizji. Dzisiaj wkroczyliśmy w erę, w której dominują nowe media interaktywne. Linia rozwoju środków komunikowania wyznacza oś rozwoju cywilizacji ludzkiej. Warto przyjrzeć się tym przemianom bliżej, bo — jak twierdzi Tomasz Goban-Klas — udziałem mediów są ciągłe mediamorfozy, które polegają na wzajemnej adaptacji i transformacji mediów, które aby przetrwać, muszą się zmieniać<sup>1</sup>.

Co bardzo istotne, tzw. nowe media nie wypierają do końca starych. Raczej je nieco modyfikują, tworząc nowy element „medialnej nadbudowy”. O mediach można dzisiaj powiedzieć, że stały się nieodzowną częścią społecznego świata człowieka. Z punktu widzenia wychowania można rzec, że środowisko, w którym wzrasta młody człowiek, wypełnione jest mediami<sup>2</sup>.

Czy zmieniające się media pozostają w relacji do zachodzących przeobrażeń społecznych? A może to ewolucja społeczna wpływa na zmiany w świecie komunikacji masowej i mediów? Poszukując odpowiedzi na tak zadane pytania, należy zastanowić się również, a może przede wszystkim, nad współczesnymi wyzwaniami stawianymi wychowawcy w kontekście obecności mediów w środowisku życia wychowanka.

### 2.1. Media w kontekście zmiany społecznej

System medialny, zwany również systemem mediów, stanowi według Leona Dyczewskiego jeden z integralnych podsystemów systemu społecznego.

---

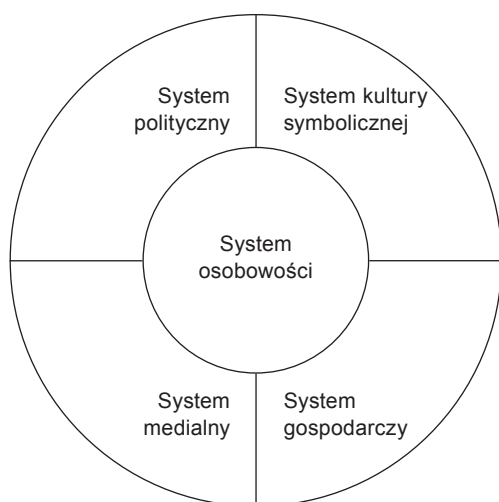
<sup>1</sup> T. GOBAN-KLAS: *Media i medioznawstwo*. W: *Słownik wiedzy o mediach*. Red. E. CHUDZIŃSKI. Warszawa—Bielsko-Biała 2007, s. 16.

<sup>2</sup> J. IZDEBSKA: *Dziecko w świecie mediów elektronicznych*. Białystok 2007, s. 25—26.



W ostatnich dziesięcioleciach stał się on znaczącym składnikiem życia społecznego i związał się z istniejącymi już systemami<sup>3</sup>.

W ramach tworzącego całość systemu społecznego wyróżniono: system polityczny, który powinien zapewnić społeczeństwu ład, bezpieczeństwo, suwerenność i integrację; system gospodarczy skoncentrowany na produkcji i dystrybucji dóbr; system kultury symbolicznej; system osobowości członków danego społeczeństwa, czyli zbiór **właściwości** indywidualnych poszczególnych członków, ukształtowany przez predyspozycje wrodzone, zastane dziedzictwo kulturowe i aktualne przemiany w społeczeństwie<sup>4</sup>. System medialny przenika wszystkie wymienione sfery, co uzasadnia pytanie o znaczenie mediów w funkcjonowaniu członków społeczeństwa.



Rys. 1. System społeczny i cztery podsystemy

Źródło: L. DYCZEWSKI: *Media wobec zmian społecznych*. W: *Rozumienie zmian społecznych*. Red. E. HAŁAS. Lublin 2001, s. 45.

Piotr Sztompka zauważa, iż pojęcie „zmiana społeczna” opiera się na trzech elementach. Jest: różnicą — w różnych momentach czasu — między stanami tego samego systemu<sup>5</sup>. Może ona mieć charakter częściowy lub całościowy, a ta z poziomu makro ma możliwość wpływania na tą z poziomu mikro i odwrotnie<sup>6</sup>. Zmiany następują w wielu wymiarach i powodowane są wieloma czynnikami. Wiele rozważań na ten temat można odnaleźć w literaturze przedmiotu. „Istotne pytanie dotyczy kierunku i siły związku między komunikowaniem masowym a pozostałymi zmianami w społeczeństwie — czy media są przyczyną czy skutkiem zmiany społecznej? Nie znaleziono prostej odpowiedzi, różne te-

<sup>3</sup> L. DYCZEWSKI: *Media wobec zmian społecznych*. W: *Rozumienie zmian społecznych*. Red. E. HAŁAS. Lublin 2001, s. 146—147.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 143—144.

<sup>5</sup> P. SZTOMPKA: *Socjologia zmian społecznych*. Kraków 2005, s. 20.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 21—22.

orie oferują różne rozwiązania”<sup>7</sup>. Dyskusje dotyczące relacji między rozwojem mediów a zmianami zachodzącymi w społeczeństwie cały czas trwają. Jerzy Mikułowski Pomorski omawia koncepcje relacji mediów z procesami rozwoju społecznego, zwracając uwagę na to, iż media mogą być traktowane jako wynik rozwoju. Można też mówić o zależności typu: warunkowanie przez media, bodźcowanie do rozwoju, media jako narzędzie rozwoju<sup>8</sup>. Ten sam autor zwraca jednak również uwagę na problem wyłonienia jednoznacznej odpowiedzi, pisząc: „[...] trudności rozstrzygnięcia, czy media same, czy też ludzie dzięki swym przemyślanym decyzjom powodują zmiany, które wnosi przyjęcie nowego narzędzia komunikacji, pozwalają wypowiadać dziś przeciwstawne sobie opinie. Jedni uważają, że to media, martwe narzędzia techniczne, są czynnikiem zmiany, inni zaś, że decyzje ludzkie są ich przyczyną. Z pewnością mają rację ci, którzy widzą w tym kompleks zjawisk cywilizacyjnych, w połączeniu ze zmianą technologii, pod którym to terminem przyjmuje się zarówno technikę, jak i myśli co do sposobów jej użycia”<sup>9</sup>. Zdaniem Tomasza Gobana-Klasa media, środki komunikowania masowego „są [...] instrumentami masowej produkcji i reprodukcji świadomości społecznej. Ich zróżnicowanie powoduje jednak, że bywają załącznikiem i katalizatorem zmiany społecznej”<sup>10</sup>. Niezależnie od ukierunkowania wzajemnej relacji należy przyjąć, iż zależność szeroko pojmowanych mediów i społeczeństwa polega na tym, że wzajemnie na siebie oddziałują. Media stanowią potężną siłę w społeczeństwie, a zatem słuszne stają się pytania o ich rolę wobec przemian w społeczeństwie polskim, ale także znaczenie w funkcjonowaniu człowieka<sup>11</sup>. Z punktu widzenia pedagogiki istotne są także kwestie wychowawczo-edukacyjne związane ze środkami masowego przekazu i komunikatami medialnymi.

Spróbujmy przeanalizować wybrane zagadnienia dotyczące funkcjonowania mediów w życiu współczesnego człowieka, członka społeczeństwa.

## 2.2. W stronę cywilizacji medialnej

„Media” to pojęcie używane dzisiaj bardzo często i w wielu kontekstach. *Medium* z łaciny to ‘środek, punkt środkowy, centrum, droga pośrednia’. Są one zatem czymś, co pośredniczy między stronami. W tej książce media będą

<sup>7</sup> T. GOBAN-KLAS: *Media i komunikowanie masowe. Teorie analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa 2004, s. 120.

<sup>8</sup> J. MIKUŁOWSKI POMORSKI: *Zmieniający się świat mediów*. Kraków 2008, s. 147–148.

<sup>9</sup> IDEM: *Informacja i komunikacja. Pojęcia, wzajemne relacje*. Warszawa 2011, s. 86.

<sup>10</sup> T. GOBAN-KLAS: *Media i komunikowanie masowe...*, s. 128–129.

<sup>11</sup> L. DYCZEWSKI: *Media wobec zmian...*, s. 148.

rozumiane jako techniczne narzędzia komunikowania. Skoro media pośredniczą, to komunikacja medialna jest tożsama z pojęciem komunikacji zapośredniczonej. Wprowadzenie środków technicznych do procesu komunikacji spowodowane było rozwojem techniki<sup>12</sup>. Nowe wynalazki — takie jak druk, radio, telewizja, ale również telefon komórkowy czy Internet — które wdrażane były w proces komunikacji międzyludzkiej, zwykle ułatwiały lub utrudniały komunikację, zmieniając nieco jej charakter. Rozwój mediów nie zakończył się, a postęp w ostatnich latach jest coraz szybszy i bardziej widoczny. Po II wojnie światowej rozkwit i doskonalenie wszelkich metod zbierania, przetwarzania i przesyłania informacji w dowolnej formie i na dowolne odległości nabrały tempa, a tradycyjne i tzw. nowe media stały się fundamentem współczesności nazwanej cywilizacją medialną<sup>13</sup>. Czym jest tak określana rzeczywistość? Codziennością przeciętnego członka społeczeństwa, w której wszechobecne są media pod różnymi postaciami. Techniczne środki komunikacji stały się czymś tak popularnym, iż wręcz nie zauważamy ich w codziennym życiu. Prowadzenie rozmów przez telefon, korzystanie z wiadomości tekstowych sms i obrazkowych mms stało się czynnością naturalną w domu, na ulicy, w supermarkecie, w pracy, w szkole (czasami nawet podczas lekcji). Nawiazywanie kontaktów z innymi, podtrzymywanie znajomości nie kojarzy się już tylko ze spotkaniami, wspólnym spędzaniem czasu, ale również coraz częściej z portalami społecznościowymi (np. Facebook, Nasza Klasa), komunikatorami internetowymi (np. GG, AQQ, Tlen.pl) i czatami. Dzisiaj Internet stał się przestrzenią, w której dochodzi do spotkań. Popularność i atrakcyjność użytkownika mierzona jest (w niektórych przypadkach) liczbą wirtualnych znajomych na portalach społecznościowych, ilością komentarzy na blogu czy zbiorem gwiazdek przy umieszczonym w sieci zdjęciu. Internet jest areną autoprezentacji, rozwijania więzi między jednostkami i tworzenia zbiorowości o zróżnicowanym charakterze. Jak podkreśla Stanisław Juszczak, stał się on przestrzenią społeczną, w której realizuje się większość ludzkich potrzeb zarówno indywidualnych, jak i grupowych<sup>14</sup>. Zmodyfikował on sposób komunikacji między ludźmi „W przeciwieństwie do mediów klasycznych Internet umożliwia jednocześnie komunikację porozumiewawczą (*one-to-one*), rozsiewczą (*one-to-many*) i powszechną (*many-to-many*). Stąd zarówno Internet, jak i telefon komórkowy zaliczamy do metamediów, gdyż łączą one w sobie cechy komunikacji interpersonalnej i masowej, publicznej i prywatnej”<sup>15</sup>. Powstaje tym samym sieć kontaktów tworzona z innymi w glo-

<sup>12</sup> J. MIKUŁOWSKI POMORSKI: *Informacja i komunikacja...*, s. 85.

<sup>13</sup> T. GOBAN-KLAS: *Cywilizacja medialna*. Warszawa 2005, s. 28.

<sup>14</sup> S. JUSZCZYK: *Internet i sieciowe gry komputerowe w semiotycznym wymiarze interakcji społecznych*. W: *Cyberprzestrzeń i edukacja*. Red. T. LEWOWICKI, B. SIEMIENIECKI. Toruń 2012, s. 87–88.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 97.

balnej sieci komunikacyjnej, na której zarządzanie jednostka musi poświęcać wiele czasu<sup>16</sup>.

Rozrywki nieco innego rodzaju, a przede wszystkim informacji o świecie i ich interpretacji człowiek szuka w najwcześniejszych pojawiających się na osi czasu mediach drukowanych. Gazety i czasopisma oraz książki cieszą się nadal popularnością, chociaż z roku na rok obserwujemy spadek czytelnictwa. Nie sprawdziły się jednak do tej pory przewidywania, że wydania elektroniczne prasy oraz e-booki i audiobooki spowodują całkowity zanik wersji papierowych. Cywilizacja medialna oparta jest również na radiu i telewizji, które coraz częściej stają się tłem, kontekstem wykonywania codziennych czynności. Jedziemy samochodem, słuchając radia. Spożywamy posiłki, oglądając telewizję. Informacje, opinie, komentarze i różnego rodzaju komunikaty perswazyjne przekazywane różnicowanymi kanałami towarzyszą nam właściwie przez cały czas. Jako przykład przeanalizujemy tylko jeden z rodzajów komunikatów, a mianowicie reklamę, która wykorzystuje bardzo wiele nośników. Reklama, jako przekaz perswazyjny, ma nas zwykle przekonać do konkretnej czynności (zakupu towaru lub skorzystania z usługi), marki (np. konkretnego wytwórcy, firmy) lub idei (np. w przypadku kampanii społecznych jej zadaniem jest kształtowanie opinii i postawy odbiorcy w stosunku do ważnego społecznie problemu). Twórcy reklam wykorzystują wszystkie dostępne im kanały i techniki dotarcia do potencjalnego adresata. Gdy budzimy się rano radiobudzikiem, możemy usłyszeć blok reklam w ulubionej stacji. Wychodząc z domu, znajdujemy na wycieracze ulotki reklamowe. Jadąc do pracy komunikacją miejską, często korzystamy z pojazdów „ozdobionych” plakatami. Przestrzeń miejska również nie jest wolna od komunikatów perswazyjnych, bo prawie na każdym skrzyżowaniu czeka na nas billboard z posterem. Tuż po wyjściu z tramwaju czy autobusu dostajemy za darmo gazetę, a w niej... mnóstwo reklam. W pracy, sprawdzając skrzynkę mailową, z pewnością trafimy na reklamy w postaci tzw. spamu. Gdy zmęczeni wrócimy do domu i szukając rozrywki włączymy telewizor, gdzie emitowany jest nasz ulubiony serial, będziemy się musieli pogodzić z kilkoma przerwami na spoty promocyjne. Przedstawiony obraz dnia codziennego został celowo nieco przerysowany, pokazuje on jednak, w jak dużej mierze przeciętny członek społeczeństwa współlistnieje z przekazem medialnym (w opisanym przykładzie był to przekaz perswazyjny). Czasami dzieje się to bez świadomego odnotowania tego faktu. Odbiór produktów medialnych staje się czasami podstawą do planowania harmonogramu codziennych zajęć. Przykładowo: widzowie dopasowują swój rozkład czynności do transmitowanych programów

---

<sup>16</sup> K. STACHURA: *Towarzyskie aspekty interakcji w internecie, czyli o uspołecznieniu poprzez zapośredniczenie*. W: *Paradoksy internetu. Konteksty społeczno-kulturowe*. Red. M. SZPUNAR. Toruń 2011, s. 105.

tak, aby o stałej porze obejrzeć program informacyjny czy ulubiony serial w telewizji<sup>17</sup>.

Cywilizacja medialna staje się środowiskiem rozwoju i życia współczesnego człowieka. Techniczne środki pośrednictwa komunikacji niosą w sobie pewne zagrożenia, ale również szanse, wykorzystywane np. w edukacji, e-medycynie, e-bankowości itp. Czego współczesny człowiek szuka w mediach? Zdaniem Josepha Turowa ludzie używają mediów w zależności od swoich prywatnych celów, szukając w nich przede wszystkim:

- przyjemności i radości — ten rodzaj gratyfikacji może przynieść różnym odbiorcom zarówno oglądanie programu telewizyjnego, rozwiązywanie krzyżówki w gazecie, kontaktowanie się z innymi przez Facebooka czy nawet oglądanie reklamy; dodatkowo media dostarczają tematu do rozmów z innymi;
- towarzystwa — dotyczy to przede wszystkim osób samotnych, ale nie tylko; odbiorcy nawiązują pewien rodzaj „paraspołecznej” więzi z aktorami ulubionego serialu, gwiazdami sportowymi czy celebrytami;
- możliwości obserwacji i pozyskiwania informacji — poprzez komunikaty zawarte w wielu mediach odbiorcy pozyskują informacje o otaczającym świecie, poczynając od prognozy pogody na najbliższy dzień, poprzez kursy walut, wydarzenia polityczne, a na poszukiwaniu ofert pracy kończąc;
- źródła interpretacji — ludzie chcą wiedzieć nie tylko, co się dzieje na świecie, ale również dlaczego; szukają wyjaśnienia wielu zjawisk<sup>18</sup>.

Przemianom w świecie technicznych środków komunikacji pośredniej towarzyszy bardzo wiele zjawisk. Nie zdołamy przyjrzeć się wszystkim, ale zastanówmy się nad kilkoma z nich.

1. Przed rozwojem dostępności mediów poczucie czasu przeszłego oraz wiedza o miejscach oddalonych oparta była na informacjach i wymianie treści symbolicznej w przekazie ustnym. Rozwój przemysłu medialnego stopniowo zmienia sposób, w jaki ludzie zdobywają wiedzę o świecie przeszłym i tym, znajdującym się poza ich najbliższym otoczeniem. Fizyczna obecność w odległym zakątku globu nie jest już koniecznością, bo dzisiaj komunikaty medialne mają duży wpływ na naszą wiedzę i wyobrażenie o świecie<sup>19</sup>. Również czas przestał być barierą trudną do pokonania. Komunikacja za pośrednictwem telefonu czy Internetu (np. wideorozmowa) sprawiła, iż możemy w czasie rzeczywistym usłyszeć, a nawet zobaczyć rozmówcę, który jest na innym kontynencie.
2. „Wystąpiły ograniczenia w treści komunikowania, gdy chodzi o pojemność przekaznika. Wiele treści dostępnych w komunikowaniu się niezapóźdnie-

<sup>17</sup> J.B. THOMPSON: *Media i nowoczesność. Społeczna teoria mediów*. Tłum. J. MIELNIK. Wrocław 2001, s. 45.

<sup>18</sup> J. TUROW: *Media Today. An Introduction to Mass Communications*. New York—London 2011, s. 17—18.

<sup>19</sup> J.B. THOMPSON: *Media i nowoczesność...*, s. 39—40.

czonym zanika. Ludzie są coraz mniej skomplikowani, gdy mówią za pomocą mediów<sup>20</sup>. Wpływa to na zubożenie słownictwa, szczególnie młodzieży i dzieci. Znakiem współczesnych czasów stał się popularny sms, czyli krótka wiadomość tekstowa. Treść musi się zwykle zawierać w 160 7-bitowych znakach. Emocje wyrażane są już najczęściej nie słowem a symbolem w postaci emotikonu. Tradycyjne listy złożone z wstępu, rozwinięcia i zakończenia, pisane na pachnącej papeterii i wysyłane w papierowej kopercie z przyklejonym znaczkiem, odchodzą do lamusa na rzecz pisanych na klawiaturze — często w pośpiechu — e-maili. Dzisiaj liczy się szybkość dostarczenia, ale również skrótowość wyrażenia.

3. Bezpośrednia komunikacja interpersonalna traci współcześnie na znaczeniu na rzecz komunikacji zapośredniczonej, a tym samym zmienił się charakter stosunków społecznych. Tworzą się społeczności internetowe<sup>21</sup>. W skrajnych przypadkach życie w przestrzeni wirtualnej staje się bardziej gratyfikujące niż w przestrzeni realnej, co może prowadzić do uzależnień tzw. netoholizmu, zaburzenia relacji z bliskimi w szczególności na linii rodzic — dziecko.
4. Nadmiar informacji, szybka ich dezaktualizacja to cechy charakterystyczne współczesnych mediów. Dodatkowo zaobserwować można zjawisko tzw. spirali spłaszczenia programowego, która, zdaniem Leona Dyczewskiego, dotyczy w szczególności mediów komercyjnych, które „świadomość odbiorców poszerzają w stosunkowo wąskim zakresie spraw, słabo lub w ogóle nie kształtują ich odczuć estetycznych i wrażliwości na dobro, a nawet [...] zacierają granicę między dobrem a złem, brzydotą i pięknem. Pomijają problemy trudne [...]. Nie zmuszają odbiorców do pełniejszego rozumienia rzeczywistości”<sup>22</sup>. Tym samym poszukiwanie źródła interpretacji i wytłumaczenia problemów świata może okazać się zgubne. Misja edukacyjna mediów zostaje zepchnięta na dalszy plan. Dla producentów najważniejszym parametrem staje się oglądalność i popularność, która nie zawsze łączy się z jakością emitowanych programów, filmów, bajek.
5. Cechą współczesnych mediów jest konwergencja, interakcyjność, dostępność, „bepośredniość”. Powoduje to, iż odbiorca może być jednocześnie twórcą, a rola nadawcy informacji nie jest dzisiaj zarezerwowana wyłącznie dla instytucji medialnych. Zaletą staje się zatem kreatywne i aktywne podejście do

<sup>20</sup> J. MIKUŁOWSKI POMORSKI: *Informacja i komunikacja...*, s. 87.

<sup>21</sup> Problem zaburzonej relacji nastolatka z rodzicami, która po części jest powodem poszukiwania grupy, w której można czuć się docenionym i bezpiecznym w świecie wirtualnym oraz miejsce portali społecznościowych w procesie komunikacji i życiu młodzieży, przedstawia polski film *Sala samobójców* Jana Komasy. Premiera filmu odbyła się w 2011 roku. Obraz może stać się pretekstem do głębszej analizy zalet i niebezpieczeństw związanych ze społecznościami internetowymi.

<sup>22</sup> L. DYCZEWSKI: *Media wobec zmian...*, s. 158.

mediów. Przykładem wykorzystywania tego typu właściwości mediów jest dziennikarstwo obywatelskie, które w zamierzeniu winno funkcjonować jako rodzaj dziennikarstwa uprawianego przez niezależnych dziennikarzy w imię szeroko pojętego interesu społecznego.

6. Media łączą rozrywkę z edukacją, co może prowadzić do zachwiania równowagi między tak określonymi funkcjami, jednak prawidłowo rozumiana medialna edurozrywka (edutainment) może stać się narzędziem wykorzystywanym w pracy dydaktycznej lub samokształceniu<sup>23</sup>. Do edurozrywki zaliczyć można m.in.: słuchowiska radiowe, edukacyjne programy telewizyjne, podcasty i gry edukacyjne itp.

### 2.3. Edukacja czy wychowanie medialne?

Dynamika zmiany podsystemu mediów, rozwój sposobów i narzędzi zapośredniczonej komunikacji implikuje zbiór zadań i wyzwań dla współczesnego pedagoga, wychowawcy, rodzica. Niezwykle istotna staje się edukacja medialna. Sam termin „edukacja medialna”, chociaż coraz bardziej popularny, nie jest jednoznaczny<sup>24</sup>. Ten rodzaj edukowania nadal mylony bywa z nauczaniem, mającym na celu zdobywanie umiejętności technicznych w obsłudze narzędzi medialnych lub poszerzanie teoretycznej wiedzy tylko i wyłącznie o mediach (ich historii, rodzajach, funkcjach itp.). Tymczasem, bardziej właściwe wydaje się podejście komplementarne i rozumienie edukacji medialnej jako wychowania o mediach, do mediów i poprzez media. Podobnie jak wtedy, gdy mamy do czynienia z analfabetyzmem w zakresie pisania, czytania i działań matematycznych, również w zakresie walki z analfabetyzmem medialnym, wykluczeniem komunikacyjnym potrzebne jest działanie pedagogiczne. W literaturze angielskojęzycznej obecny jest termin: *media literacy*, który można tłumaczyć jako ‘alfabetyzacja medialna’. Słuszny wydaje się pogląd, iż poziom *media literacy* nie jest raz na zawsze dany, można go pogłębiać<sup>25</sup> i dzieje się to właśnie poprzez *media education*, czyli edukację medialną<sup>26</sup>. Na czym owa edukacja czy też wychowanie do mediów winny polegać? Przede wszystkim na kształtowaniu świa-

<sup>23</sup> M. FRANIA: *Elementy internetowego edutainment w zajęciach dydaktycznych*. W: *Projektowanie w komputerowym wspomaganiu procesu dydaktycznego*. Red. E. BARON-POLAŃCZYK. Zielona Góra 2011, s. 52–53.

<sup>24</sup> A. OGONOWSKA: *Edukacja medialna — klucz do rozumienia społecznej rzeczywistości*. Kraków 2003, s. 24–25.

<sup>25</sup> W.J. POTTER: *Media Literacy*. Thousand Oaks—London—New Delhi 2005, s. 23.

<sup>26</sup> D. BUCKINGHAM: *Media Education — Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge 2003, s. 4.



domego, odpowiedzialnego, krytycznego, aktywnego i kreatywnego odbiorcy komunikatów medialnych. Selektywna postawa w stosunku do informacji przekazywanych przez media, umiejętność indywidualnej analizy prezentowanych treści, wykorzystywanie narzędzi medialnych do własnego rozwoju i umiejętność kreatywnego tworzenia komunikatów jest nie tylko szansą na skuteczny udział w procesie komunikacji zapośredniczonej, ale również wymogiem współczesnych czasów, dającym szansę na prawidłowe funkcjonowanie. Poszerzanie kompetencji medialnych to zadanie nie tylko dla najmłodszych, gdyż rozwijanie w tej dziedzinie powinno być zaleceniem edukacji przez całe życie, przybierającej zróżnicowane formy. Z punktu widzenia pedagogów lub osób przygotowujących się do pełnienia tej roli najważniejszy będzie wychowanek w wieku przed-szkolnym i szkolnym, ale również dorośli i starsi nie mogą pozostać obojętni wobec dokonujących się przemian.

W jaki sposób edukować medialnie dzieci i młodzież? Spójna strategia, która dawałaby pozytywne rezultaty, nie została nadal opracowana i wprowadzona na gruncie polskim. Spróbujmy rozważyć kilka propozycji. Z pewnością nie wystarczą teoretyczne zajęcia oparte w dominującej mierze na metodach podających, poruszających opis mediów. To za mało. Nie należy też mylić edukacji medialnej z technologią informatyczną czy lekcjami informatyki w szkole. Nie wyczerpują one bowiem zakresu działań w kształtowaniu *media literacy*. Oprócz teoretycznej wiedzy wychowankom potrzebne jest aktywne działanie. Warto zastanowić się nad użyciem metody mediów<sup>27</sup>, wykorzystującej autentyczne przekazy medialne. Efektywnym sposobem na zrozumienie, w jaki sposób komunikat medialny jest zbudowany i jak oddziałuje, jest wykreowanie swojego własnego komunikatu. Potrzebny jest do tego odpowiedni sprzęt i materiały (od drukowanej gazety poczynsz, a na laptopie, dyktafonie, kamerze cyfrowej skończywszy). Aby stworzyć własny przekaz, wychowankowie będą musieli zrozumieć techniki i strategie używane w tego typu produkcjach. Poznają mocne i słabe strony narzędzi medialnych, przeanalizują i spróbują zrozumieć różnego rodzaju wpływ, jaki media mają na społeczeństwo — na zachowania odbiorców, ich system wartości oraz demokrację. Będą musieli zmierzyć się z dylematami moralnymi<sup>28</sup>. Tylko takie ćwiczenia w działaniu pozwolą stworzyć skuteczny przekaz.

Wychowanie do mediów nie będzie skuteczne, jeżeli oparte zostanie na podstawie opozycyjnej względem nich. W dobie cywilizacji medialnej nie sposób walczyć z mediami. Nie można ich unicestwić. Należy zaakceptować ich obecność i przyjąć, iż wiążą się z nimi zarówno szanse, jak i zagrożenia. Właściwa

<sup>27</sup> P. DRZEWIECKI: *Media Aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej?* Otwock—Warszawa 2010, s. 83—85. Dostępne w Internecie: <http://presscafe.eu/images/MediaAktywni.pdf> [data dostępu: 10.11.2010].

<sup>28</sup> S.V. AQILI, B. NASIRI: *Technology and the Need for Media Literacy Education in the Twenty-First Century*. „European Journal of Social Sciences” 2010, no 3 (15), s. 454.



edukacja do mediów powinna dążyć do pokazania wychowankom, jak wykorzystywać te pierwsze i unikać tych drugich.

W obecnej sytuacji Polski bardzo aktualne staje się pytanie: kto powinien edukować medialnie? Z pewnością obowiązek ten, czy też — patrząc z pozytywnej perspektywy — przywilej nie jest przypisany tylko jednemu podmiotowi. Bardzo ważną rolę odgrywają tutaj rodzice jako pierwsi przewodnicy młodego człowieka w świecie. Edukacja medialna w rodzinie odbywa się w sposób naturalny, jednak należy pamiętać o tym, iż poziom odpowiedzialności i świadomości medialnej dorosłych jest dzisiaj bardzo zróżnicowany. Duże znaczenie ma tutaj zaangażowanie instytucji takich jak szkoła, Kościół, organizacje pozarządowe czy same media.

Przyjrzyjmy się nieco bliżej jedynie szkołom. Polska oświata nadal stoi przed wyzwaniem edukacji medialnej, a podstawowy dylemat dotyczy m.in. odrębnego lub zintegrowanego charakteru edukowania medialnego, brak odpowiednio wyszkolonej kadry i zróżnicowania w wyposażeniu sprzętowym poszczególnych placówek. W dziesięcioletniej historii szkolnej edukacji medialnej funkcjonowała ona już m.in.: jako ścieżka edukacyjna o nazwie „Edukacja czytelnicza i medialna”, dobrowolne warsztaty pozalekcyjne. Obecnie w dokumencie opisującym podstawę programową nauczania ogólnego ustawodawca zwraca uwagę na rosnącą rolę mediów i konieczność edukacji medialnej, które powinni uwzględnić nauczyciele wszystkich przedmiotów. Treści pogłębiające kompetencje medialne zostały rozproszone. Kwestią póki co bez pewnej odpowiedzi pozostaje skuteczność takiego rozwiązania. Tomasz Goban-Klas pisał: „Można powiedzieć, że zadaniem szkoły jest uczenie żeglowania, a nie surfowania w Internecie. Surfing to wspaniały sport polegający na ślizganiu się na desce na falach, natomiast żeglowanie to podróż morska z wytyczonym celem, wymagająca opanowania sztuki żeglarskiej, w tym używania instrumentów (bussola, mapy) i wiedzy”<sup>29</sup>. Przywołana myśl może dotyczyć nie tylko Internetu, a wszystkich mediów. Czy współczesna polska szkoła może jeszcze lepiej uczyć „medialnego żeglowania”?

Trendy europejskie, szeroko rozumiane zmiany w kulturze kontynentalnej sprzyjają rozwojowi inicjatyw na rzecz edukacji medialnej, co ma oddźwięk w dokumentach instytucji Unii Europejskiej<sup>30</sup>. Celem pozostaje rozwój kompe-

<sup>29</sup> T. GOBAN-KLAS: *Cywilizacja medialna...*, s. 257.

<sup>30</sup> Przykład mogą stanowić dyrektywy oraz rezolucje, a także projekt dokumentu, którego fragment został przytoczony w części tego rozdziału *Teksty i konteksty*. W wydanych w 2007 roku dokumentach (*Dyrektywa 2007/65/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 grudnia 2007 r.*) Unia Europejska zobowiązuje kraje członkowskie do zajęcia się kwestią edukacji medialnej. W 2010 roku zostaje opublikowany tekst jednolity Dyrektywy Parlamentu Europejskiego (*Dyrektywa 2010/13/UE*), która podobnie jak wcześniejszy tekst z 2007 roku zwraca uwagę na potrzebę edukowania medialnego. Do omawianej problematyki odnosi się również: *Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 16.12.2008 roku w sprawie umiejętności korzystania z mediów w środowisku cyfrowym* (2008/2129(INI)).

tencji wszystkich obywateli zjednoczonej Europy bez względu na wiek i status społeczny.

## 2.4. Próba podsumowania

Przedstawione rozważania winny skłonić do próby sformułowania pewnych wniosków dotyczących mediów będących w specyficznej „relacji z człowiekiem” — członkiem społeczeństwa. Szczególnie ważne będą te spostrzeżenia, które mają nieobojętne znaczenie dla praktyki edukacyjno-wychowawczej.

Problematyki dotyczącej mediów, technicznych narzędzi komunikacji pośredniej, komunikowania społecznego, informacji nie można pomijać, gdyż szeroko rozumiane media stały się dzisiaj częścią środowiska życia i rozwoju człowieka. System medialny tworzy obok gospodarczego, politycznego, osobowościowego i kultury symbolicznej całość systemu społecznego, który nieustannie ulega zmianie, oddziałując na wiele sfer społecznego działania. Media same w sobie ulegają ciągłym metamorfozom. Z roku na rok w coraz szybszym tempie pojawiają się nowe komunikatory, narzędzia i instrumenty medialne, co nie zawsze powoduje upadek elementu poprzedniego.

Nie można z tymi zmianami walczyć, nie należy dążyć do ich unicestwienia, gdyż takie działanie nie odniesie skutku. Ich narastająca obecność w systemie społecznym stała się faktem, który upoważnia do posługiwania się pojęciem cywilizacji medialnej w stosunku do rzeczywistości współczesnego polskiego społeczeństwa. Skutkuje to potrzebą dążenia do zrozumienia mediów, nauki współdziałania z nimi, aby minimalizować zagrożenia i maksymalizować szanse z nimi związane.

Służyć temu może wszechstronna i permanentna edukacja medialna, rozumiana jako pogłębianie alfabetyzacji medialnej. Wychowanie do mediów pojmowane całościowo jako edukacja o mediach, do mediów i poprzez media jest zadaniem współczesnego rodzica, instytucji takich jak: szkoła, Kościół, organizacje pozarządowe. Jest również wyzwaniem dla ustawodawców, którzy będą regulowali kwestie i ustalali zasady dotyczące omawianej materii. Stanowi bardzo istotne zadanie dla nauczycieli, wychowawców pracujących we wspomnianych instytucjach i osób przygotowujących się do wykonywania zawodu, dlatego niezbędna jest refleksja w tym kierunku, samoocena własnych kompetencji medialnych i chęć samokształcenia i samodoskonalenia w tej kwestii. Dzisiaj każdy jest przecież częścią społeczeństwa nazywanego cywilizacją medialną.

### Warto przemyśleć

1. Jak powinna być rozumiana właściwa edukacja medialna w dobie kształtującej się cywilizacji medialnej? Co czeka edukację medialną w przyszłości? (Patrz m.in.: *Teksty i konteksty*).
2. Kto powinien wychowywać do mediów dzieci i młodzież?
3. Jakie zjawiska społeczno-kulturowe towarzyszą przemianom technicznych środków komunikacji?
4. Jakie stanowisko dotyczące wychowania do mediów przyjmuje Kościół katolicki? (Patrz m.in.: *Teksty i konteksty*).

### Warto przeczytać

DRZEWIECKI P.: *Media Aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej?* Otwock—Warszawa 2010. Dostępne w Internecie: <http://presscafe.eu/images/MediaAktywni.pdf> [data dostępu: 10.11.2010].

*Słownik wiedzy o mediach*. Red. E. CHUDZIŃSKI. Warszawa—Bielsko-Biała 2007.

TUROW J.: *Media Today. An Introduction to Mass Communications*. New York—London 2011.

### Teksty i konteksty

Benedykt XVI

***Dzieci i środki przekazu jako problem wychowawczy***

***Orędzie Papieża na XLI Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu 2007 r.***

Drodzy Bracia i Siostry!

1. Temat XLI Światowego Dnia Środków Społecznego Przekazu: „Dzieci i środki przekazu jako problem wychowawczy”, pobudza nas do refleksji nad dwoma bardzo istotnymi zagadnieniami, które są ze sobą powiązane. Pierwsze to wychowanie dzieci. Drugie, być może mniej oczywiste, ale nie mniej ważne, to formacja świata mediów. Złożone wyzwania, którym współcześnie musi stawić czoło wychowanie, często są związane z faktem, że w naszym świecie media mają coraz większy wpływ. Jako jeden z aspektów zjawiska globalizacji i owoc szybkiego rozwoju techniki, kształtują środowisko kulturowe (por. Jan Paweł II, *List apostolski „Szybki rozwój”*, 3; w: „L'Osservatore Romano”, wyd. polskie, no 7—8/2005, s. 35—39). Niektórzy twierdzą wręcz, że formacyjny wpływ mediów na wychowanie współzawodniczy z wpływem szkoły, Kościoła, a może nawet rodziny. „Dla wielu osób rzeczywistością jest to, co media uzna-

ją za rzeczywiste” (Papieska Rada ds. Środków Społecznego Przekazu, *Aetatis novae*, 4).

2. Relacja: dzieci — media — wychowanie, może być rozpatrywana w dwóch perspektywach: wychowania dzieci przez media oraz takiego wychowania dzieci, aby miały odpowiednie podejście do mediów.

Występuje tu swoista współzależność, wskazująca na odpowiedzialność mediów jako przedsiębiorstw i potrzebę czynnej i krytycznej postawy czytelników, widzów i słuchaczy. W związku z tym przygotowanie do właściwego korzystania z mediów jest bardzo ważne dla kulturalnego, moralnego i duchowego rozwoju dzieci.

W jaki sposób należy chronić i rozwijać to wspólne dobro? Nauczenie dzieci wybiórczego korzystania z mediów jest zadaniem rodziców, Kościoła i szkoły. Najważniejszą rolę odgrywają tu rodzice. Mają oni prawo i obowiązek dążyć do tego, by dzieci korzystały z mediów w sposób rozważny, kształtując ich sumienia tak, by potrafiły wydawać odpowiednie i obiektywne sądy, które pozwolą im wybrać bądź odrzucić proponowane programy (por. Jan Paweł II: *Adhortacja apostolska Familiaris consortio*, 76). Szkoła i parafia powinny wspierać rodziców w wypełnianiu tego zadania, i do niego zachęcać, dając im pewność, że w realizacji tego trudnego, choć zarazem dającego zadowolenie aspektu rodzicielstwa pomaga im cała wspólnota.

Wychowanie do korzystania z mediów powinno być pozytywne. Obcowanie z tym, co reprezentuje wysoki poziom pod względem estetycznym i moralnym, pomaga dzieciom nabywać umiejętność formułowania własnych opinii, roztropność i zdolność rozeznania. Ważne jest tu także uznanie, że istotne znaczenie ma przykład rodziców oraz zapoznavanie dzieci z klasykami literatury młodzieżowej, ze sztuką i wartościową muzyką. Choć literatura popularna zawsze będzie miała swoje miejsce w kulturze, nie można godzić się na to, by pogoń za sensacją była biernie akceptowana w szkołach. Piękno, które jest jakby zwierciadłem boskości, inspiruje i pobudza młode serca i umysły, natomiast brzydota i wulgarność mają negatywny wpływ na postawy i zachowania.

Jak w wychowaniu ogólnym, tak i w wychowaniu do korzystania z mediów trzeba uczyć korzystania z wolności. Jest to zadanie wymagające. Bardzo często ukazuje się wolność jako bezwzględne poszukiwanie przyjemności lub nowych doświadczeń. Jest to jednak wyrok, a nie wyzwolenie! Prawdziwa wolność nigdy nie skazuje człowieka — a zwłaszcza dziecka — na niezaspokojoną pogoń za nowością. W świetle prawdy doświadczeniem prawdziwej wolności jest definitywna odpowiedź na Boże „tak” względem ludzkości, wymagające od nas, byśmy wybierali — nie bezkrytycznie, lecz z rozmysłem — wszystko, co jest dobre, prawdziwe i piękne. Rodzice zatem, którzy strzegą tej wolności, stopniowo dając dzieciom coraz większą wolność, pozwalają im poznać głęboką radość życia (por. przemówienie podczas V Światowego Spotkania Rodzin, Walencja, 8 lipca 2006 r.).

3. W realizacji tego głębokiego pragnienia rodziców i nauczycieli, by wychowywać dzieci, prowadząc je drogami piękną, prawdy i dobra, może być pomocny przemysł medialny, pod warunkiem że broni podstawowej godności człowieka, prawdziwej wartości małżeństwa i życia rodzinnego, pozytywnych zdobyczy i celów ludzkości. Dlatego nie tylko rodzice i nauczyciele, ale wszyscy, którzy mają poczucie odpowiedzialności obywatelskiej, dostrzegają potrzebę, i to pilną, by media miały udział w skutecznym wychowywaniu i wpajaniu norm etycznych.

Choć jesteśmy przekonani, że wiele osób pracujących w środkach społecznego przekazu chce postępować słusznie (por. Papieska Rada ds. Środków Społecznego Przekazu, Etyka w środkach społecznego przekazu, 4), musimy również stwierdzić, że praca w tej dziedzinie wiąże się ze „szczególnymi napięciami psychicznymi i stwarza problemy natury etycznej” (Aetatis novae, 19), związane z tym, że niekiedy konkurencja rynkowa zmusza media do obniżania standardów. Wszelkie tendencje, by tworzyć programy bądź inne produkty — w tym również filmy animowane i gry wideo — które dla rozrywki ukazują w sposób pozytywny przemoc i zachowania aspołeczne bądź trywializują ludzką płciowość, to perwersja, tym bardziej odrażająca, gdy są to programy przeznaczone dla dzieci i młodzieży. Jak można wytłumaczyć tę „rozrywkę” niezliczonej rzeszy młodych ludzi, którzy rzeczywiście padają ofiarą przemocy, wyzysku i nadużyć? Dlatego wszyscy powinni zastanowić się nad kontrastem między Chrystusem, który „brał dzieci w objęcia, kładł na nie ręce i błogosławił je” (por. Mk 10, 16), a tym, „który jest powodem grzechu jednego z tych małych”, dla którego byłoby lepiej, „gdyby kamień młyński zawieszono mu u szyi” (por. Łk 17, 2). Ponawiam apel do odpowiedzialnych za przemysł medialny, aby edukowali producentów i zachęcali ich, by strzegli dobra wspólnego i prawdy oraz chronili godności każdego człowieka i umacniali szacunek na potrzeby rodziny.

4. Kościół, w świetle powierzonego mu orędzia zbawienia, jest również nauczycielem ludzkości i stara się wykorzystywać różne okazje, by pomagać rodzicom, wychowawcom, mediom i młodzieży. Programy, które realizuje w parafiach i szkołach, powinny pełnić dziś pionierską rolę w wychowaniu do korzystania z mediów. Przede wszystkim jednak Kościół pragnie przekazywać swą wizję ludzkiej godności, mającej podstawowe znaczenie we wszelkiej godziny komunikacji. „Patrząc oczyma Chrystusa i mogę dać drugiemu o wiele więcej niż to, czego konieczność widać na zewnątrz: spojrzenie miłości, którego potrzebuje” (Deus caritas est, 18).

Watykan, 24 stycznia 2007 r., w święto św. Franciszka Salezego

Źródło: Tekst dokumentu pochodzi z „L'Osservatore Romano”, wyd. polskie, 2007, nr 3, s. 5—6, dostępny w Internecie: [http://www.opoka.org.pl/zycie\\_kosciola/media/osservatore/osservatore032007.html](http://www.opoka.org.pl/zycie_kosciola/media/osservatore/osservatore032007.html) [data dostępu: 28.03.2012].

\* \* \*

### *Deklaracja brukselska w sprawie edukacji medialnej przez całe życie*<sup>31</sup>

[...] Zalecenia:

1. Prowadzenie działań na rzecz edukacji medialnej

a) Wskazanie edukacji medialnej jako powinności leżącej w interesie ogólnym, wchodzącej w zakres ambitnej polityki publicznej oraz mechanizmów finansowania publicznego, opartego na przekonaniu i woli, z pełnym poszanowaniem operacyjnej autonomii beneficjentów.

b) Rozwój i promocja różnorodnych metod dydaktycznych dostosowanych do każdej grupy docelowej we wszystkich kategoriach wiekowych w różnych kontekstach społecznych i kulturowych.

c) Sprzyjanie produkcji i upowszechnianiu narzędzi dydaktycznych na rzecz edukacji medialnej dostosowanych do specyficznych grup beneficjentów.

d) Zapewnienie środowiskom szkolnym i społecznym wyposażenia dostosowanego do praktyk w zakresie edukacji medialnej.

e) Szkolenia z edukacji medialnej dla osób zawodowo związanych z mediami.

f) Ustanowienie i stosowanie w praktyce jakościowych i ilościowych kryteriów oceny dla wszystkich działań edukacyjnych.

g) Zapewnienie różnorodności medialnej poprzez zastosowanie odpowiednich mechanizmów, w tym środków publicznych i prywatnych w stosunku do partnerów medialnych służących pomocą trenerom edukacji medialnej.

2. Rozwój kompetencji medialnych wszystkich obywateli

a) Opracowanie i aktualizacja obszernego katalogu kompetencji medialnych niezbędnych każdej osobie przez cały okres jej życia w odniesieniu do wszystkich typów mediów.

b) Zatwierdzanie powyższego katalogu kompetencji w procesie porozumienia z udziałem społeczeństwa obywatelskiego.

c) Dostosowywanie powyższego katalogu kompetencji do potrzeb nauczycieli i trenerów edukacji medialnej w zależności od roli, jaką w tym zakresie pełnią.

3. Promowanie dostępu obywateli do edukacji medialnej

a) Zwiększanie świadomości na temat edukacji medialnej na przykład poprzez organizowanie Europejskiego Dnia Edukacji Medialnej, Europejskiego Tygodnia Edukacji Medialnej w szkole itp.

b) Promocja publicznego eksponowania działań podejmowanych na rzecz edukacji medialnej.

---

<sup>31</sup> Dokument jest owocem międzynarodowej konferencji „Edukacja medialna dla wszystkich” zorganizowanej przez CSEM w grudniu 2010 roku w ramach prezydencji Belgii w Radzie Unii Europejskiej. W konferencji brało udział 300 specjalistów z ponad 30 krajów.

4. Rozwój prac badawczych w zakresie edukacji medialnej i kompetencji medialnej

Wspieranie trwałych, szerokich badań w zakresie:

- przyswajania mediów przez grupy społeczne i wspólnoty we wszystkich kategoriach wiekowych,
- zmian zachodzących w formalnych i nieformalnych praktykach z zakresu edukacji medialnej.

5. Działania polityczne na rzecz edukacji medialnej

Bezzwłoczne wdrożenie Rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 6.11.2008 roku wzywającej do „włączenia umiejętności korzystania z mediów jako dziewiątej kompetencji kluczowej do wspólnych europejskich ram odniesienia procesu uczenia się przez całe życie, zgodnie z zaleceniem 2006/962/WE”.

Bruksela, 18 stycznia 2011 roku

Źródło: Fragment tekstu dokumentu pochodzi z opublikowanej przez Krajową Radę Radiofonii i Telewizji roboczej wersji tłumaczenia. Dostępne w Internecie: [http://www.krrit.gov.pl/Data/Files/\\_public/Portals/0/edukacja/deklaracja\\_brukselska.pdf](http://www.krrit.gov.pl/Data/Files/_public/Portals/0/edukacja/deklaracja_brukselska.pdf) [data dostępu: 28.03.2012].

Kolejną zmianę, której w sposób widoczny doświadczamy w naszych czasach, stanowi podejście do płciowości. Zmiana ta mieści się w sposobie postrzegania tego, co męskie i tego, co kobiece, w postrzeganiu ról i zadań. Niewątpliwie jedną z przyczyn owego nowego postrzegania społecznej roli była działalność ruchów feministycznych. To właśnie ruchom feministycznym kobiety zawdzięczają nowe możliwości, mogą pokazywać siebie w odmiennej pozadomowej perspektywie. Inną konsekwencją nowego postrzegania płciowości jest wykształcenie różnorodnych modeli relacji między osobami różnej płci. Takich relacji, które ciążą do życia społecznego. Warto zastanowić się nad owymi modelami relacji w kontekście wychowania...





### 3. Nowe spojrzenie na płciowość — kilka ujęć i refleksji — w kontekście wychowania

Przez ostatnie kilkadziesiąt lat pojawiło się wiele publikacji traktujących o zagadnieniu płciowości, a szczególnie relacji między osobami różnej płci<sup>1</sup>. Ów dorobek ma nieoceniony wkład w nowe spojrzenie na wiele problemów związanych z funkcjonowaniem płci. Z pedagogicznego punktu widzenia ciągle istotne jest zadanie, o którym pisze W. Wieck: „Potrzebujemy poszerzonej o wiedzę feministyczną znajomości człowieka, nowego widzenia mężczyzny [...]. W patriarchalnym społeczeństwie kobiety i mężczyźni zupełnie odmiennie żyją i czują. Każda psychologia powinna być opracowana podwójnie, każde zjawisko psychiczne czeka na kobietą i męską wersję i interpretację”<sup>2</sup>.

Rodzi się potrzeba wypracowania pewnej uniwersalnej reguły porządkującej sposób myślenia o relacjach płciowych. Taki sposób myślenia, który zaowocowałby rozstrzygnięciami natury pedagogicznej odnośnie celów wychowania do płciowości. Jak się wydaje, te rozwiązania, które odnajdujemy w literaturze, nie są wyczerpujące i w wielu wypadkach dają otwarte pole do dalszych przemyśleń. Niejednokrotnie mają bardziej charakter diagnostyczny, a ich istota wiąże je raczej z psychologią, socjologią niż z pedagogiką (wyjąwszy prace o charakterze wychowawczym<sup>3</sup>). Dla pedagoga (teoretyka i praktyka) rodzi się ważne pytanie: Jak wspomóc rozwój człowieka (dziecka) w kierunku twórczych, konstruktywnych, kreatywnych relacji między osobami różnej płci? Jak człowiek, który ma kobiece możliwości, ma „współbrzmieć” z kimś, kto ma męskie możliwości? Jak człowiek, który ma męskie możliwości, ma „współbrzmieć” z kimś, kto ma kobiece możliwości?

Ze względu na różnorodność koncepcji i spojrzeń mieszczących się we współczesnej pedagogice ważne jest określenie perspektywy rozważań. Tak też poniższe refleksje zostaną osadzone w silnej inspiracji personalistycznej. Personalistyczne widzenie wydaje się bardzo humanistyczne, co wyraża się w przekonaniu o potencjalności człowieka, w wierze w bardzo ludzką zdolność do przekracza-

---

<sup>1</sup> Por. artykuł: B. ECLER-NOCOŃ: *Modele relacji między płciami w kontekście wychowania — perspektywa personalistyczna*. W: „Studia z Teorii Wychowania”, nr 1. Red. B. ŚLIWERSKI, M. KOWALSKI. Sopot 2009, s. 261—268.

<sup>2</sup> W. WIECK: *Mężczyzna pozwala kochać. Głód kobiety*. Tłum. A. KILIAŃCZYK. Warszawa 1993, s. 73.

<sup>3</sup> Zaslugującą na uwagę próbę rozprawienia się z problemem wychowania w kontekście płciowości podjęła Dorota PANKOWSKA w książce *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk 2005.

nia samego siebie. W owym przekonaniu o ludzkiej potencjalności tkwi duża dawka optymizmu pedagogicznego.

### 3.1. Modele relacji między płciami w kontekście filozofii braku

Dla wychowania zagadnienia ludzkiej płciowości są sporym wyzwaniem. Na przestrzeni dziejów ludzkości płeć stała się pretekstem do dyskryminacji, poniżenia, nierówności. Niejednokrotnie dyskryminacja i brak szacunku wyznaczały (i wciąż wyznaczają) ramy relacjom płciowym<sup>4</sup>. Niemniej mimo wielu zmian i doświadczeń obserwujemy wielką różnorodność w interpretacji relacji między kobietą a mężczyzną. Tak też literatura traktująca o płciowości człowieka (z różnych punktów widzenia) implikuje kilka modeli relacji między osobami różnej płci. Relacje te mają swoje źródło w mniej lub bardziej uświadomionej koncepcji człowieka, a dokładniej w koncepcji jego płciowości; w tym jak identyfikujemy płciowość. W praktyce każdy ze sposobów identyfikacji w pewien sposób przekłada się na konkretne społeczne relacje między kobietami i mężczyznami. Pozostaje pytanie, który z tych modeli może być fundamentem — drogą rozwoju osoby ludzkiej?

Prudence Allen dzieli relacje między mężczyznami i kobietami na sześć kategorii. Punktem wyjścia kategoryzacji jest koncepcja płci, która owe relacje gruntuje. Allen wymienia:

- *Gender unity or unisex* — oznacza jednakową rangę kobiety i mężczyzny, brak znaczących różnic między kobietą a mężczyzną,
- *Gender neutrality* — stanowisko to ugruntowane jest w neutralności płciowej,
- *Traditional gender polarity* — mężczyznom przypisuje się wyższą rangę, co ugruntowane jest w przekonaniu o znaczących różnicach między kobietami i mężczyznami,
- *Reverse gender polarity* — kobietom przypisuje się wyższą rangę niż mężczyznom, co ugruntowane jest w przekonaniu o znaczących różnicach między kobietami i mężczyznami,

---

<sup>4</sup> Przejawy takiej dyskryminacji, poniżeń czy pomniejszych znajdują na szczęście coraz częściej odzwierciedlenie w literaturze, np. Lucyna KOPCIEWICZ: *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków 2003; *Koniec mitu niewinności. Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Red. L. KOPCIEWICZ; E. ZIERKIEWICZ. Warszawa 2009; *Obszary kultur kobiecych w badaniach płci/rodzaju*. Red. E. PAKSZYS, M. BAER. Poznań 2003; *Gender. Perspektywa antropologiczna*. T. 1: *Organizacja społeczna*. Red. R.E. HRYCIUK, A. KOŚCIAŃSKA. Warszawa 2007; *Gender. Perspektywa antropologiczna*. T. 2: *Kobiecość, męskość, seksualność*. Red. R.E. HRYCIUK, A. KOŚCIAŃSKA. Warszawa 2007.

- *Fractional gender complementarity* — kobiety i mężczyźni mają taką samą rangę; są różnice płciowe, a kobiety i mężczyźni są komplementarni na zasadzie dopełnienia,
- *Integral gender complementarity* — kobiety i mężczyźni są równi rangą i są komplementarni na zasadzie pewnej całości, która tworzy się w ich wzajemnej relacji<sup>5</sup> Jest to model dynamiczny, rozwijający się właśnie w relacji i poprzez relację.

W dalszej części naszych rozważań pominiemy dwa typy relacji, które w powyższej klasyfikacji zostały wymienione jako pierwsze. Bowiem *unisex* czy *gender neutrality* z założenia abstrahują od wpływu płciowości na relacje, zatem jakby nie mieszczą się w zamyśle rozdziału, w którym płciowość jest traktowana jako pewna potencjalność człowieka i gdzie zakłada się, iż możliwość ta oddziałuje na sposób kreowania wzajemnych relacji.

Natomiast cztery kolejne wymienione typy w pewien sposób sytuują się wokół — jak można by ją określić — filozofii braku<sup>6</sup>. Kluczowe do kształtowania wzajemnej relacji jest rozumienie natury owego braku, a dokładniej jak ów brak odczytuje człowiek — osoba — w swoim wnętrzu. Jak go postrzega, percypuje, w jakim kontekście mu się jawi<sup>7</sup>.

Z jednej strony „brak” może być rozumiany jako pewne zubożenie, umniejszenie — i w takim kontekście ma wyraźnie konotację negatywną. Próbując tę interpretację nałożyć na relacje kreowane między płciami, odczytujemy płciowość jako pewne ograniczenie, które jest efektem występowania owych różnic i ich konsekwencji w życiu społecznym. Zatem kobiety i mężczyźni zaczynają postrzegać w tym, co ich różni, ów brak. Z odmienności, z jej przeciwstawiania rodzi się wzajemne poczucie krzywdy. Swoją konkretną sytuację percypują jako gorszą, mniej komfortową, niewygodną, niesprawiedliwą, blokującą zaspokojenie potrzeb<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Por.: M.P. ALLEN: *Man — Woman Complementarity: The Catholic Inspiration*. „Logos: A Journal of Catholic Thought and Culture” 2006, vol. 9, no 3, s. 87—108.

<sup>6</sup> To, co M.P. Allen nazywa *traditional gender polarity* i *reverse gender polarity* B. Ecler-Nocoń we wcześniejszych swoich pracach określała jako „antynomia płci”, przez co rozumiała proceder przeciwstawiania sobie w relacjach społecznych kobiet i mężczyzn (przeciwstawiania sobie nawzajem) swojego znaczenia, cech osobowościowych, walorów, swojej działalności i potrzeb. (Por. np.: B. ECLER-NOCOŃ: *Tożsamość płciowa a wychowanie w szkole*. W: *Kreowanie tożsamości szkoły*. T. 2: *Konteksty historyczne, społeczno-kulturowe, edukacyjne*. Red. K. CHAŁAS, B. KOMOROWSKA. Lublin 2009.

<sup>7</sup> To uwewnętrznienie ma ważne znaczenie dla wychowania, to bowiem ma szansę wpływać na nasze postawy, co jest przez nas zaadaptowane jako nasze zrozumienie.

<sup>8</sup> Przez setki lat takie postrzeganie swojej płciowości, które kazało ją odczytywać jako „drugą płć”, stawało się udziałem kobiet. Filozofia podrzędności kobiet była (często jest) tak głęboko zakorzeniona w świadomości mężczyzn, że miało (ma) to wiele negatywnych konsekwencji w sytuacji społecznej kobiet. Jednakże celem rozdziału nie jest opisanie tychże krzywdzących sytuacji, a raczej naświetlenie pewnej mentalności, pewnego myślenia, pewnego postrzegania relacji między osobami różnej płci.

Może też ów brak być widziany inaczej, co wyraźniej zaznacza się w klasyfikacji Prudence Allen — z punktu widzenia własnej płciowej sytuacji konotujemy, że czegoś brakuje temu drugiemu (kobiecie, mężczyźnie), coś go ogranicza. Temu drugiemu, tego, co ja mam, brakuje. W tym postrzegam swoją wyższość. Specyfika drugiej płci jest pewnym brakiem, niedostatkim, ograniczeniem. Postrzeganie tego ograniczenia jest przyczynkiem do gruntowania pozycji własnej płci i podporządkowania sobie drugiej.

Takie postrzeganie braku stawia osoby różnej płci względem siebie w opozycji, w sytuacji podporządkowania. To opozycyjne postrzeganie wyrażone jest np. w opiniach, które przekładają się na wzajemne relacje. Dla egzemplifikacji przytoczone zostaną dwie takie opinie, dobrane w sposób przypadkowy, ale wyrażające problem: tak więc swego czasu (na początku XX wieku) naukowiec Paul Julius Mobius dowodził: „Normalny mężczyzna, nawet niewysoki, musi mieć obwód głowy co najmniej 53 cm, podczas gdy kobiecie wystarczy 52 cm. A zatem do wykonywania obowiązków kobiety wystarczy mózg mieszczący się w głowie o obwodzie 52 cm. Mężczyźnie zaś nie...”<sup>9</sup>. Natomiast E.G. Davie pisze: „Pierwsi mężczyźni byli mutantami, wybrykiem natury stworzonym wskutek jakiegoś uszkodzenia genów, może z powodu choroby lub promieniowania słonecznego. Męskość pozostaje cechą genetycznie recesywną jak daltonizm czy hemofilia, z którą jest powiązana”<sup>10</sup>.

W zacytowanych tekstach wyraźnie widać, że to, co nazywamy brakiem u jednej płci, jest przyczynkiem do poniżenia drugiej płci na tle walorów własnej. Niewątpliwie takie wzajemne postrzeganie cech płciowych nie może być namierzone na zgodne współistnienie. Takie postrzeganie braku jest charakterystyczne dla relacji ukształtowanych w patriarchacie lub w matriarchacie. Fundamentem patriarchatu lub matriarchatu jest zawsze podporządkowanie sobie osób ludzkich, poczucie wyższości jednej osoby wobec drugiej, często wykorzystywanie, zniewalanie, ujarzmianie, ciemnienie, ograniczanie jednej osoby ludzkiej przez drugą. Łamane są podstawowe prawa człowieka, a przyzwolenie na takie działania ma swe źródło w swoistym odczytaniu płciowej natury człowieka. Takie odczytanie nie mieści się w perspektywie personalistycznej.

W komplementarne widzenie płciowości także wpisana jest pewna filozofia braku. Nawet bez głębszej analizy, w semantycznym odczytaniu samego pojęcia „komplementaryzm” ów brak się jawi. Bowiem coś ma dopełniać coś innego, zaś logika dopełnienia wynika z braku. Wszak i tu konieczność dopełnienia powstaje na bazie *braku*. Jednakże komplementaryzm w relacjach między płciami może być także postrzegany na dwa sposoby (*fractional gender complementarity* i *integral*

<sup>9</sup> P.J. MOBIUS: *Płeć a wielkość głowy*. Hall 1903, cyt. za: *Kronika kobiet*. Red. M.B. MICHAŁIK. Warszawa 1993, s. 388.

<sup>10</sup> E.G. DAVIE: *The first sex*. London 1972, s. 35.

*gender complementarity*). Ów pierwszy<sup>11</sup> próbuje definiować naturę owego braku w sposób ściśle określony, w sensie biologicznym, psychicznym i społecznym.

Natomiast drugi sposób widzenia komplementaryzmu płci (społeczny komplementaryzm integracyjny) jest postrzeganiem natury owego braku w sposób nie ścisły, ale żywotny, który ujawnia się z całym dynamizmem dopiero w relacji między płciami<sup>12</sup>.

Spróbujmy rozważyć sytuację, kiedy relacje między dwoma płciami układają się na zasadzie komplementarnej integracji. Dwie osoby: kobieta i mężczyzna zbliżają się do siebie — nawiązuje się między nimi relacja: komunikacja, wzajemne bycie ze sobą, trwanie w swojej obecności. Każdy z bohaterów spotkania jest osobą, jakimś sobą, kimś, ze swoją inną cielesnością, odmienną psychiką. Niemniej w tym spotkaniu dwu osób (o różnej cielesności, psychice i intelekcie) to, co płciowe, jest ważną okolicznością rozwoju relacji<sup>13</sup>. Ta odmienność bez wątpienia była przyczynkiem do odrębnych doświadczeń. Nie tylko dlatego, że jest odróżniana społecznie, ale także dlatego, że jest podłożem odmiennych doznań, co musi nieść ze sobą pewną różnicę w spostrzeganiu świata, w widzeniu rzeczywistości. Można założyć — w pewnym stopniu — że owe doznania są wspólne wszystkim kobietom, są wspólne wszystkim mężczyznom. Jednak tylko w pewnym stopniu, bowiem na biologię przeżyć nakłada się cały szereg innych doświadczeń (cechy genetyczne, temperament, rodzina, szkoła, przyjaciele itd.). Ta wspólność może być definiowana tylko bardzo ogólnie i zawsze w tej cielesnej czy psychicznej wspólności znajdzie się miejsce na wyłom, na inność, na różnicę<sup>14</sup>. Zatem w relacji jawi się pewien brak, jest on do końca nieuchwytny i nie ma konotacji negatywnej. Przeciwnie, ma wyraźnie konotację pozytywną. Ten brak sprawia, że to, czego nie było mi dane samemu przeżyć, zrozumieć, doświadczyć, przyciąga jedną osobę do drugiej. Kobietę do mężczyzny, mężczyznę do kobiety<sup>15</sup>. Brak poszerza pole doświadczeń, przeżyć, zrozumień, emocji.

<sup>11</sup> Chodzi tu o *fractional complementarity*, który w sposób nazbyt jednoznaczny definiuje różnice płciowe. Jest on wyraźnie słabszy teoretycznie. Dowodem na to jest choćby publikacja pod redakcją Mary ROTH WALSH (*Kobiety, mężczyźni i płć*. Warszawa 2003), która naświetla różnice płciowe w różnych kontekstach.

<sup>12</sup> Oczywiście komplementaryzm integracyjny z całym przekonaniem zakłada różnice płciowe: biologiczne i psychiczne. Niemniej ta nowa jakość kontaktu, komunikacji, która wynika z owej różnicy płciowej w sposób kreatywny kształtuje się dopiero we wzajemnym kontakcie.

<sup>13</sup> W. Eichelberger wyraził kontekst osoby i płci w następujący sposób: „Na poziomie formy różnimy się, różnimy się pięknie, mamy święte prawo się różnić. Na tej różnicy polega trwanie i urok tego świata. Nie różnimy się natomiast w wymiarze duchowym, który jak wiadomo — jednoczy wszystkich i wszystko. Jesteśmy jak dwie gałęzie wyrastające z jednego pnia”. (*Przyszłość świata decyduje się w pokojach dzieciennych. Wojciech Eichelberger w rozmowie z Karoliną Monkiewicz*. „Przegląd” 2003, nr 18).

<sup>14</sup> Z tego, że w owej wspólności — myśl powtórzona — jest miejsce na wyłom, na różnicę wynika słabość *fractional complementarity*.

<sup>15</sup> Oczywiście, aby wyrazić konsekwencję myślenia, w pewnym stopniu tak rozumiany brak może występować w każdej relacji osób. Niemniej w momencie, gdzie relacje różnicuje płć, brak

W pewien sposób nieznane mi doświadczenia, subtelne emocje dane mi będą w drugiej osobie. Ów brak nie umniejsza żadnej z osób — bohaterów spotkania. Każda z nich jest niepowtarzalną, niezbywalną całością. Jednak ów brak staje się płaszczyzną nawiązania relacji, doświadczenia, rozwoju<sup>16</sup>. Doświadczenia, które nie byłyby dane na innej drodze — tylko płęć, to co płciowe jest okolicznością tego doświadczenia. W owej okoliczności doświadczenia definiuje się także natura tego braku. Dwie osoby, kobieta i mężczyzna, w integracyjnej relacji dopełniają swój byt. Nie można jednak precyzyjnie określić tego dopełnienia, to znaczy jednoznacznie na okoliczność każdej takiej dopełniającej się relacji ją dookreślić. Pozwalamy, aby dynamicznie się rozwijała oraz dookreślała w toku jej trwania. To wspólne trwanie w relacji kobiety i mężczyzny, gdzie różnica płciowa nakłada się na doświadczenia (otwiera także odmienną przestrzeń doświadczeń), na myślenie, emocje działanie itd., owocuje nową jakością świadomości, myślenia, czucia, doznawania i działania właśnie. Pod warunkiem, że następuje owa dobrowolna integracja. Jak pisze Prudence Allen, wyraża się ona w formule „1 plus 1 równa się 3”<sup>17</sup>. Formuła ta znajduje swoje potwierdzenie w listach i pamiętnikach sławnych małżonków, którzy potrafią opisać i zinterpretować swoje doświadczenie. Zacytowane niżej dwa fragmenty mogą posłużyć jako tego egzemplifikacja. Na przykład Stanisław Ossowski pisze do swej żony Marii: „Jestem z Tobą inny niż bez Ciebie, bo mi się wtedy wszystko łatwiejsze i jaśniejsze wydaje, bo zapominam o tym, co mnie niepokoi, gdy jestem sam”<sup>18</sup>. Natomiast Maria Dąbrowska pisze do męża Mariana: „Tylko ty dokonywałeś we mnie cudów. Tylko za twoją sprawą przemieniłam się na wskroś”<sup>19</sup>.

---

ma bardziej wyrazisty rys, z uwagi na tę odmienność doświadczeń właśnie z płcią związanych, na różnice płciowe.

<sup>16</sup> Karol Wojtyła tak tłumaczy naturę owego braku: „Mężczyzna potrzebuje więc kobiety niejako dla uzupełnienia bytu, ona podobnie potrzebuje mężczyzny. Ta obiektywna ontyczna potrzeba daje o sobie znać za pośrednictwem popędu seksualnego. Na podłożu tego popędu wyrasta miłość osoby do osoby, x do y. Miłość ta jest miłością pożądania, wypływa bowiem z potrzeby, a zmierza do znalezienia dobra, którego brak. Takim dobrem jest kobieta dla mężczyzny, a mężczyzna dla kobiety”. (K. WOJTYŁA: *Miłość i odpowiedzialność. Studium etyczne*. Lublin 1960, s. 75).

<sup>17</sup> W odróżnieniu od formuły charakterystycznej dla komplementaryzmu frakcyjnego, gdzie  $\frac{1}{2}$  plus  $\frac{1}{2}$  równa się 1. (Prudence ALLEN pisze: „When they enter into interpersonal relations, the effect is synergetic; something more happens in relationship than parts of a person adding up to one person; something new is generated. While fractional complementarity can be represented by the formula  $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = 1$ , integral complementarity can be represented by the formula  $1+1=3$ ”; EADEM: *Man — Woman Complementarity...*, s. 95).

<sup>18</sup> *Intymny portret uczonych. Korespondencja Marii i Stanisława Ossowskich*. Wybór, oprac. i wprowadzenie E. NEYMAN. Warszawa 2002, s. 137.

<sup>19</sup> *Ich noce i dni. Korespondencja Marii i Mariana Dąbrowskich 1909—1925*. Wstęp i oprac. E. GŁĘBICKA. Warszawa 2005, s. 110.



### 3.2. Próba podsumowania

Na zakończenie należy zastanowić się, co z tych rozważań wynika dla wspomagania rozwoju człowieka (dziecka) do twórczych, kreatywnych relacji między osobami różnej płci. Zatem dla wychowania osób różnej płci.

Po pierwsze, pewne spojrzenie na relacje między osobami, różnica, która jawi się w relacji kobiety i mężczyzny, określana jest tu jako brak (brak pewnych cech opisywanych jako kobiece w mężczyźnie; brak pewnych cech opisywanych jako męskie w kobiecie). Ów brak może mieć asocjację pozytywną wtedy, kiedy jest percypowany jako szansa, droga wzajemnego rozwoju.

Po drugie, pewne spojrzenie na wychowanie osób (dziewcząt i chłopców), w którym płciowość traktuje się jako drogę rozwoju, opartą na wzajemnej integracji (postrzegania, myślenia, działania) osób różnej płci, co może zaowocować nową jakością ich bycia w rodzinie, społeczeństwie, ekonomii, polityce.

Beata Ecler-Nocoń

#### Warto przemyśleć

1. Co dla wychowania wynika z różnych sposobów postrzegania relacji między osobami różnej płci?
2. Jakie są nowe problemy i konteksty, które należy wziąć pod uwagę w wychowaniu osoby w kontekście jej płciowości?
3. Jakie konsekwencje mogą mieć rozmaite sposoby postrzegania płciowości dla przyszłości rodziny? (Patrz: *Teksty i konteksty*).

#### Warto przeczytać

CIECHOMSKA M.: *Od matriarchatu do feminizmu*. Poznań 1996.

FROMM E.: *Miłość, płęć i matriarchat*. Przekł. B. RADOMSKA, G. SOWIŃSKI. Poznań 1999.

GONTARCZYK E.: *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych*. Poznań 1995.

*Nikt nie rodzi się kobietą*. Wybrała, przeł. i wstępem opatrzyła T. HOŁÓWKA, posłowie A. JASIŃSKA. Warszawa 1982.

KASCHAK E.: *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*. Przekł. J. WĘGRODZKA. Gdańsk 2001.



- Kobiety i mężczyźni. Odmienne spojrzenie na różnice.* Red. B. WOJCISZKE. Gdańsk 2004.
- Koniec mitu niewinności. Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji.* Red. L. KOPCIEWICZ, E. ZIERKIEWICZ. Warszawa 2009.
- KOPCIEWICZ L.: *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic.* Kraków 2003.
- LIPSITZ BEM S.: *Męskość — kobiecość. O różnicach wynikających z płci.* Przeł. S. PIKIEL. Gdańsk 2000.
- MOIR A., JESSEL D.: *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą.* Przeł. N. KANCEWICZ-HOFFMAN. Warszawa 1993.
- PANKOWSKA D.: *Wychowanie a role płciowe.* Gdańsk 2005.
- WALSH M.R.: *Kobiety, mężczyźni i płeć.* Przedmowa i oprac. A. TITKOW, przekł. P. CICHAWA. Warszawa 2003.
- WIECK W.: *Mężczyzna pozwala kochać. Głód kobiety.* Tłum. A. KILIAŃCZYK. Warszawa 1993.
- WOJTYŁA K.: *Miłość i odpowiedzialność. Studium etyczne.* Lublin 1960.
- Wychowanie personalistyczne.* Red. F. ADAMSKI. Kraków 2005.

## Teksty i konteksty

Anita Orlak

### ***Macierzyństwo w oczach niektórych feministek*<sup>20</sup>**

Macierzyństwo, jego definicja i ocena stanowi źródło sporów w obrębie ideologii feministycznej. Według feministek egzystencjalnych ciąża i macierzyństwo obniżają i tak już niski status społeczny kobiety — kobieta nie rodzi przecież „dla siebie”, lecz dla społeczeństwa i społeczeństwo to — w osobach przede wszystkim lekarzy, lecz także krewnych, męża — uzurpuje sobie prawo do decydowania za nią, co ma robić, jeść, jaki styl życia prowadzić „dla dobra dziecka”.

Słynna teza Simone de Beauvoir, która brzmi: „Człowiek wznosi się ponad zwierzę nie przez to, że daje życie, lecz że je ryzykuje, dlatego ludzkość wyżej stawia nie tę płeć, która rodzi, lecz tę, która zabija”, obrazuje, dlaczego kobiety mają tak niską pozycję w kulturze. „Płeć, która rodzi», jest bliższa przyrodzie, zwierzętom, potrafi zrobić tylko to, co one — rodzić. Nie jest twórcza, nie kreuje żadnych idei, za które można by przelać krew. Jest to płeć »dzika«, tak jak dzika jest przyroda, którą mężczyzna musi podbić, zdobyć, opanować. Dopiero kobieta zdobyta może być coś warta, pod warunkiem że wzmacnia męskie ego: jest płodna, ładna i zdrowa”<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Fragment pracy licencjackiej: *Macierzyństwo w oczach współczesnej kobiety* [Archiwum Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. J. Ziętki w Katowicach], napisanej pod kierunkiem Beaty Ecler-Nocoń. Przedruk fragmentu za zgodą autorki.

<sup>21</sup> N. KOWBASIUK: *Macierzyństwo: dobrodziejstwo czy przekleństwo kobiet?* „Recykling Idei” 2004, nr 1, s. 6.

Beauvoir głosi, że kobiety uwewnętrzyły te męskie wymagania, przyjęły „fałszywą świadomość”, akceptację samych siebie, uzależniając od posłusznego wypełniania ról służebnych wobec mężczyzn: żony i matki. Obie w znacznym stopniu uniemożliwiają kobietom rozwój jej własnej osobowości, nie pozwalają jej realizować swoich potrzeb — jej zadaniem jest wyłącznie spełnianie potrzeb innych. Kobieta może czuć się usatysfakcjonowana tylko wtedy, gdy zadowoli swojego męża i dzieci, w przeciwnym wypadku jest egoistką, wyrodną matką. Bez rodziny prawdziwa kobieta nie istnieje<sup>22</sup>.

Autorka kwestionuje rzekome rozkosze ciąży, zauważając, że nawet dla tych kobiet, które pragną mieć dzieci, ciąża stanowi trudny okres<sup>23</sup>. W przytoczonej już wcześniej książce *Druga płęć* pisze, że „ciąża to przede wszystkim dramat, który rozgrywa się we wnętrzu kobiety. Odczuwana bywa jako wzbogacenie i zarazem okaleczenie; płód jest częścią ciała kobiety, a jednocześnie jest pasożytem, który ją eksploatuje; ona go posiada i jednocześnie jest przezeń posiadana; płód zawiera w sobie całą przyszłość i matka, dźwigając go, czuje się niezmierzona jak wszechświat; ale właśnie to bogactwo ją unicestwia, właśnie z jego powodu ma wrażenie, że jest niczym. Objawi się nowe istnienie, które usprawiedliwi jej własne istnienie: jest więc dumna, ale czuje się również igraszką tajemniczych sił; jest związana, zniewolona. W ciężarnej kobiecie osobliwe jest to, że właśnie wtedy, gdy w jej ciele objawia się transcendencja, ona sama pojmując to ciało jako immanencję: zamyka się w sobie wraz z mdłościami i złym samopoczuciem. Ciało przestaje istnieć dla siebie, ale właśnie wtedy staje się obszerniejsze niż kiedykolwiek. Transcendencja człowieka czynu przepełniona jest podmiotowością, natomiast u przyszłej matki przeciwstawienie podmiotu i przedmiotu zanika: napęczniała dzieckiem tworzy z nim dwuznaczne stado, które zalewa życie; schwytana w potrzask natury, jest rośliną i zwierzęciem, zbiornikiem koloidów, kokoszą, jajkiem; jest postrachem dzieci i pośmiewiskiem młodzieży, bo jest człowiekiem, świadomością i wolnością, która się zmieniła w bierne narzędzie życia. Zazwyczaj życie jest tylko warunkiem egzystencji, w ciąży ukazuje się ono w roli twórczej, ale jest to twórczość dziwna, realizująca się przypadkowo, samoistnie. Dla pewnych kobiet rozkosze ciąży i karmienia są tak wielkie, że pragną ich doznawać bez przerwy; gdy tylko dziecko zostaje odstawione od piersi, czują się pokrzywdzone. Są to raczej »kokoszki« niż matki; chciwie rzucają się na możliwość wyobcowania swej wolności na korzyść własnego ciała”<sup>24</sup>.

De Beauvoir ubolewa nad tym, jak łatwo ulega zniekształceniu relacja między matką a dzieckiem. Uważa, iż w procesie wychowawczym kobieta przez

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> R. PUTNAM TONG: *Mysł feministyczna. Wprowadzenie*. Przeł. J. MIKOS, E. UMIŃSKA. Warszawa 2002, s. 243.

<sup>24</sup> S. DE BEAUVOIR: *Druga płęć*. Przeł. G. MYCIELSKA, M. LEŚNIEWSKA. Warszawa 2003, s. 554.

własne potomstwo zostaje zazwyczaj zredukowana do postaci przedmiotu, maszyny do sprząwania, gotowania, dawania, poświęcania się.

Beauvoir nie namawia kobiet, by wyrzekły się macierzyństwa. Apeluje jednakże, aby nie widziały swojego „powołania” (kulturowo narzuconej „esencji”) w wykonywaniu wymuszanych na niej ról i zadań, ale same, poprzez pracę zawodową i aktywność intelektualną, określiły własne cele, realizowały własną wizję siebie<sup>25</sup>.

Zdaniem feministek radykalno-libertariańskich macierzyństwo wyczerpuje kobietę fizycznie i psychicznie. Kobiety powinny swobodnie, na własnych warunkach korzystać ze starych technik kontrolowania urodzin oraz z nowych medycznych osiągnięć w tej dziedzinie — aby zapobiegać ciąży lub przerywać niechcianą ciążę, lub odwrotnie, by posłużyć się takimi, które pomogą im mieć dzieci wtedy, kiedy tego chcą, tak jak tego chcą (we własnej macicy czy w macicy innej kobiety), i z kim chcą je mieć (z mężczyzną, z kobietą czy same). Niektóre feministki radykalno-libertariańskie idą jednak jeszcze dalej. Oczekują tego momentu, kiedy ektogeneza (ciąża pozaustrojowa w sztucznym łóżysku) całkowicie zastąpi naturalny proces<sup>26</sup>.

Jedną z autorek feministycznych wysuwających tego typu radykalne postulaty jest Shulamith Firestone. Według niej kobiety do wyzwolenia potrzebują rewolucji biologicznej, której ostatecznym celem będzie zniesienie różnic płciowych. To bowiem biologia jest winna klasowemu zniewoleniu kobiet, a nie mężczyźni; choć to oni na tym korzystają i będą bronić swojej pozycji nawet wtedy, kiedy ustaną obiektywne warunki wymuszające ową nierówność, w rezultacie której następuje „reprodukowanie gatunku przez jedną płć dla dobra obu”. Firestone głosi, że „póki trwa rodzina, póty trwa ustrój klas płciowych”<sup>27</sup>.

Podkreśla ona z naciskiem, że nie zajdą zasadnicze zmiany dla kobiet, dopóki naturalna reprodukcja jest regułą, a sztuczna czy pomocnicza wyjątkiem. „Radość dawania życia — tak często przywoływana — jest patriarchalnym mitem. W rzeczywistości ciąża jest »barbarzyństwem«, a naturalny poród w najlepszym wypadku niezbędny i nieznosny, a najgorszym jest jak »defekacja dyni«. W naturalnej reprodukcji zakorzenione są inne zła, zwłaszcza występki posesywności, zawłaszczania, który budzi między ludźmi wrogość i zazdrość. Grzech posesywności — przekładanie jednych dzieci nad inne, dlatego że pochodzą z własnego jaja i własnej spermy — jest właśnie tym, co powinno zostać przewyciężone, jeśli mamy położyć kres hierarchiom dzielącym ludzi”<sup>28</sup>.

Firestone negatywnie ocenia macierzyństwo biologiczne. Sugeruje, że pragnienie noszenia i rodzenia dzieci mniej jest wyrazem tego, że się lubi dzieci,

<sup>25</sup> N. KOWBASIUK: *Macierzyństwo: dobrodziejstwo czy przekleństwo...*, s. 6.

<sup>26</sup> R. PUTNAM TONG: *Mysł feministyczna...*, s. 11.

<sup>27</sup> K. ŚLĘCZKA: *Feminizm. Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*. Katowice 1999, s. 142.

<sup>28</sup> R. PUTNAM TONG: *Mysł feministyczna...*, s. 99.

a bardziej „przemieszczeniem” potrzeb wynikających z ekspansji ego. Dla mężczyzny dziecko jest sposobem na to, by przetrwało jego nazwisko, własność, klasowa i etniczna identyfikacja; dla kobiety dziecko jest legitymacją jej przywiązanej do domu egzystencji jako absolutnie koniecznej.

Firestone jest przekonana, że gdyby dorośli, zwłaszcza kobiety, nie mieli poczucia, że posiadanie dziecka jest pewnym rodzajem obowiązku, to mogliby odkryć sami, że żywią autentyczne pragnienie, aby pozostawać w bliskim związku z dziećmi. Nie trzeba być rodzicem biologicznym, by prowadzić życie, którego centrum stanowi dziecko. Na przykład, kilka dorosłych osób może się umówić, że będą mieszkać z trójką czy czwórką dzieci przez odpowiedni okres — tak długo, jak długo potrzeba dziecku stabilnej struktury.

Obecnie, kiedy technologia może uwolnić rodzaj ludzki od trudu reprodukcji, przewiduje ona, że kobiety nie będą chciały już dłużej rodzić dzieci w bólu i znoju ani wychowywać ich wśród niekończących się wyrzeczeń<sup>29</sup>. Cięża poza organizmem kobiety sprawi, iż dzieci będą rodzić się w jednakowy sposób dla obu płci czy niezależnie od nich obu, jak kto woli<sup>30</sup>.

Podobną postawę wobec macierzyństwa prezentuje Marge Piercy. W książce *Kobieta na krawędzi czasu* przedstawiła swoją wizję przyszłego świata zwanego Mattapoisett. Jest to świat, w którym kobiet nie określa się w kategoriach ich funkcji reprodukcyjnych i w którym zarówno kobiety, jak i mężczyźni uwielbiają wychowywanie dzieci. W Mattapoisett dzieci rodzą się z „wylęgarnika”. Kobiecte jaja, zapłodnione in vitro męskim nasieniem, dobrane w pełnym zakresie rasowym, etnicznym, osobowym rozwijają się w sztucznym łożysku.

W wizji Piercy eliminuje się rodzinę, zarówno jako biologiczną, jak i ekonomiczną komórkę. Poszczególne osoby nie posiadają żadnej własności prywatnej ani nie mają swoich dzieci. Dzieci nie należą do swoich biologicznych ojców i matek, którzy sprowadzaliby je na świat jako swój obraz i podobieństwo, i wychowywaliby według swoich osobistych wartości. Dzieci są raczej traktowane przez całą społeczność jako cenny zasób, i ceni się je z powodu ich jednostkowej unikalności. Każdym dzieckiem opiekują się i wychowują je trzy współmatki (jeden mężczyzna i dwie kobiety lub odwrotnie), których wspomaga grupa ludzi najbardziej uzdolnionych do spełniania funkcji macierzyńskich w Mattapoisett. Wychowanie dzieci jest wysiłkiem zbiorowym, a każde dziecko współżyje z dużą grupą ludzi mających doświadczenie w centrach opieki nad dziećmi, i z małą grupą ludzi, zajmujących się i mieszkających z dzieckiem jako jego współmatki<sup>31</sup>. Zarówno Piercy, jak i Firestone traktują naturalną reprodukcję jako przyczynę opresji kobiet.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 110.

<sup>30</sup> K. ŚLĘCZKA: *Feminizm...*, s. 143.

<sup>31</sup> R. PUTNAM TONG: *Mysł feministyczna...*, s. 100.

Nieco słabszą i bardziej ogólną wersję zarzutów wobec macierzyństwa biologicznego przedstawia Oakley. Według niej macierzyństwo jest mitem opartym na potrójnej wierze, że wszystkie kobiety czują potrzebę zostania matką, że wszystkie matki potrzebują swoich dzieci, i że każde dziecko potrzebuje matki.

W przeciwieństwie do feministek radykalno-libertariańskich, feministki radykalno-kulturowe twierdzą, że macierzyństwo jest podstawowym źródłem kobiecej siły. To kobiety przesądzają o tym, czy rodzaj ludzki ma nadal trwać — czy jest życie, czy go nie ma<sup>32</sup>. Według nich kobiety nie powinny wyrzekać się pozamaciecznego rozwoju płodu ani teraz, ani nigdy. „Muszą strzec i celebrować tę władzę dawania życia, bo bez niej mężczyźni będą mieli jeszcze mniej szacunku dla kobiet niż mają dziś”<sup>33</sup>.

Feministki radykalno-kulturowe krytykowały utopię Piercy, ale także analizę Firestone. Twierdziły, że opresja kobiet nie została spowodowana ich biologią samą w sobie, ale raczej zazdrością mężczyzn o kobiecą zdolność reprodukcyjnej, i w następstwie pragnieniem przejęcia władzy nad biologią kobiet za pomocą środków naukowych i technicznych<sup>34</sup>.

Zamiast więc wypierać się własnej biologii, kobiety powinny przejąć nad nią kontrolę. W tym kontekście niezwykle ważne jest odzyskanie ciąży, porodu i macierzyństwa, zawłaszczonych przez męskie instytucje. Obecnie kobieta przeżywa poród jako zewnętrzny fakt, coś, co jej się po prostu przydarza, jednakże winne jest temu społeczeństwo, które chcąc przejąć kontrolę nad reprodukcją, narzuciło kobiecie obraz ciąży jako stanu odmiennego, wymagającego stałej kontroli męskich autorytetów<sup>35</sup>. Gdyby kobiety mogły zreformować i odzyskać przeżycia ciąży, same bezpośrednio zarządzałyby wtedy procesem narodzin, doświadczając zarówno jego przyjemności, jak i jego bólów<sup>36</sup>.

Adrianne Rich, jedna z feministek radykalno-kulturowych, zgadzając się z niektórymi analizami Firestone, krytykuje ją za negatywną ocenę macierzyństwa biologicznego. Uważa, że jej punkt widzenia jest płytki i nieuzasadniony, bowiem nie bierze pod uwagę, czym owo doświadczenie biologicznego macierzyństwa i rodzenia byłoby w całkowicie innym politycznym i emocjonalnym kontekście<sup>37</sup>. Zgadza się natomiast z Firestone, że macierzyństwo biologiczne w takim kształcie, w jakim zostało zinstytucjonalizowane przez patriarchat, jest zdecydowanie tym, z czego kobiety powinny się wyzwolić. Mężczyźni, powiada autorka, przekonali kobiety, że dopóki kobieta nie stanie się matką, nie jest prawdziwą kobietą. I jeszcze do niedawna siły patriarchatu potrafiły prze-

<sup>32</sup> Ibidem, s. 11.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 101.

<sup>34</sup> Ibidem, s. 102.

<sup>35</sup> N. KOWBASIUK: *Macierzyństwo: dobrodziejstwo czy przekleństwo...*, s. 6.

<sup>36</sup> R. PUTNAM TONG: *Mysł feministyczna...*, s. 103—104.

<sup>37</sup> A.C. RICH: *Zrodzone z kobiety. Macierzyństwo jako doświadczenie i instytucja*. Przeł. J. MIZIELIŃSKA. Warszawa 2000, s. 247.

konać większość kobiet, że macierzyństwo jest ich jedyną i wyłączną pracą. Taki rodzaj postrzegania roli kobiecej jest bezdyskusyjnie bardzo restrykcyjny. Zakazuje on kobietom wstępu na teren publicznej sfery kultury. Zakazuje także kobietom prawa posiadania i zaspokajania własnych pragnień i potrzeb. Dobrym matkom nie przystoi mieć jakichś własnych przyjaciół i planów niezwiązanych z planami rodzinnymi. Konieczność nieustannego zajmowania się potrzebami dziecka nadwerżyła cierpliwość matki, która nie mając pomocy ze strony męża czy innej dorosłej osoby, staje się w końcu zła; jest sfrustrowana i zgorzkniała<sup>38</sup> Jej zdaniem instytucja macierzyństwa nie pozwala kobietom wychowywać swoich dzieci tak, jakby tego chciały i jak powinny. Mężczyźni chcą, aby kobiety wychowywały dzieci tak, jak oni tego sobie życzą. „Wszystko to powoduje, że wychowanie dzieci jest dla kobiet przygnębiające a nie radosne”<sup>39</sup>.

Rich jest przekonana, że żadna kobieta nie powinna rezygnować, w imię „wyzwolenia”, z tego, co ma jej do zaoferowania własna biologia. Rozwiązaniem wobec narzuconego obowiązku wychowania dzieci nie jest wyrzeczenie się dzieci w ogóle: rozwiązaniem dla kobiet będzie wychowywanie tych dzieci według wartości feministycznych<sup>40</sup>.

Podobne stanowisko wobec macierzyństwa prezentują feministki socjalistyczne. Według jednej z nich, Alison Jaggar, macierzyństwo stanowi dla kobiety doświadczenie alienujące, kontrolę nad nim przejmują eksperci — naukowcy, a nie kobiety. Zdaniem Jaggar matki znajdują się pod ogromną presją, ponieważ praktycznie bez żadnej pomocy ze strony innych mają wykonywać wszelkie zalecenia i nakazy ekspertów. W efekcie kobieta poświęca coraz więcej godzin, w dzień, a nawet w nocy, by wychować swoje dzieci zgodnie nie tyle ze swoimi własnymi poglądami, ile z poglądami specjalistów<sup>41</sup>.

„Jedną z najbardziej przygnębiających cech alienacji matki od jej dzieci jest fakt, że nie dość, że matka nie potrafi postrzegać własnych dzieci jako osób, ale również jej dzieci nie potrafią dostrzegać osoby we własnej matce”<sup>42</sup>. Dzieci stopniowo zwracają się przeciw swoim matkom i zamiast widzieć w nich osoby, traktują je jako obiekty, które można obwiniać za to, że robią dla nich za mało albo za dużo. Zasady rządzące współcześnie macierzyństwem nie tylko separują dzieci od matek, ale także wbijają klin między matki a ojców. U źródeł wielu konfliktów domowych spotykamy wymagającego ojca, domowego prawodawcę, oraz pełną resentymentu matkę, która realizuje jego postanowienia. Standardy rządzące odgrywaniem przez kobietę roli matki w sposób „właściwy” utrudniają kobietom nawiązanie przyjaźni, ponieważ matki rywa-

<sup>38</sup> R. PUTNAM TONG: *Mysł feministyczna...*, s. 111.

<sup>39</sup> Ibidem, s. 112.

<sup>40</sup> Ibidem.

<sup>41</sup> Ibidem, s. 166.

<sup>42</sup> Ibidem, s. 167.



lizują między sobą, pragnąc wyprodukować i ukształtować „idealne dziecko” — czyli dobrze ułożone, utalentowane w wielu dziedzinach, zdrowe i nastawione na osiągnięcia<sup>43</sup>.

Feministki kulturowe twierdzą natomiast, iż macierzyństwo to nie tylko źródło społecznego zniewolenia, to także źródło specyficznych, wyłącznie kobiecych przeżyć i doświadczeń. Kobiety, nie tylko dlatego dotąd rodziły, że musiały rodzić, ale znajdowały w tym, a także w pielęgnowaniu i wychowywaniu dzieci, upodobanie i źródło satysfakcji. Sprawą otwartą pozostaje, czy był to jedynie skutek ich zniewolenia do macierzyństwa. Raczej nie, albowiem stosunek matki do dziecka będzie zawsze inny niż u mężczyzny: to ona je rodzi. Nosi je w sobie na długo przed urodzeniem, a i po urodzeniu karmi piersią, mając poczucie szczególnej misji, którą także tylko ona może spełnić. Stąd matkowanie nie jest wyłącznie efektem presji zewnętrznej, kobieta jest z natury bliższa pełnieniu tej roli, jest do niej psychicznie przywiązana. Wątpliwe, czy kobiety zechciałyby zrezygnować z macierzyństwa, nawet gdyby to okazało się już technicznie możliwe — kto wie, czy nie czeka ich na tym tle walka z mężczyznami, chcącymi ich tej funkcji pozbawić. W każdym razie dotąd tylko kobiety zawsze rodziły, karmiły i pielęgnowały i w pierwszym okresie życia otaczały opieką własne dzieci, a w przypadku opieki zbiorowej nad dziećmi także tylko kobietom przypadała ta funkcja. Macierzyństwo jest czymś danym tylko kobiecie<sup>44</sup>.

Feministki te porównują kobietę w ciąży do statku kosmicznego, w którym kapitanem jest płód i którym sterują mężczyźni niczym supermatka, tak jak sterują rakieta z centrum lotów kosmicznych. Kontrolując ciążę, mężczyźni przejmują rolę matki, stają się nadmatkami. Mężczyźni utożsamiają „nieśmiertelną” duszę z zarodkiem biologicznym, kobiety zaś powinny dziękować fortunie za możliwość pełnienia roli inkubatorów, hoteli, schronisk, domostw, wylęgarni dusz ludzkich. W ten sposób mężczyźni uważają się za supermatki, które sprawują kontrolę nad matkami chroniąc w rzeczywistości swe fatalne jaźnie. Chcą być naziemnymi dowódcami, ale nie biologicznymi naczyniami, którym każą pełnić role sterowanych przez siebie pojemników, wyrzucanych potem na śmietnik<sup>45</sup>.

Feministka liberalna Betty Friedan w *Mistyce kobiecości* pisze, że macierzyństwo zostało sprowadzone do rozmiarów kultu. Rodzenie to rzecz wzniosła, cudowna, i społecznie niezbędna. Celem życiowym i najważniejszą wartością dla kobiety jest rodzina. A w tych ramach — najszczytniejszym i upragnionym zadaniem — rodzenie najlepiej wielu dzieci oraz ich pielęgnacja, opieka nad nimi i wychowywanie aż do uzyskania samodzielności życiowej. W tym celu

<sup>43</sup> Ibidem, s. 167.

<sup>44</sup> K. ŚLĘCZKA: *Feminizm...*, s. 415.

<sup>45</sup> Ibidem, s. 429.

trzeba oczywiście wyjść za mąż, a następnie prowadzić gospodarstwo domowe i stwarzać mężowi poczucie bezpieczeństwa w prywatności świata rodzinnego. Świat kobiet wyczerpuje się w kręgu rodziny i tej otoczce społecznej, która dla jej funkcjonowania jest niezbędna: kontakty z krewnymi, znajomymi, szkołami, sklepami, niewiele więcej<sup>46</sup>. Tak w jej oczach jawi się wzór życiowy dla kobiet stworzony przez społeczeństwo.

Wyjściem z tej sytuacji, według autorki, jest praca zarobkowa kobiet. Kobiety powinny pracować na równi z mężczyznami i tak jak mężczyźni.

Kolejnym krokiem do wykonania jest uwolnienie się od mistyki kobiecości, czyli wzoru życiowego kobiet, we własnej świadomości. Małżeństwo, rodzina, dom, dzieci — to wartości obok innych, a nie ponad innymi, a tym bardziej nie jedyne. Rodzina nie powinna być dla kobiety większą wartością niż dla mężczyzny. Friedan podkreśla, że dopiero praca nas ucłowiecza, praca twórcza, potrzebna społeczeństwu<sup>47</sup>.

\*       \*       \*

### ***On i Ona w Biblii***<sup>48</sup>

W porównaniu z innymi społecznościami starożytnego Bliskiego Wschodu pozycja kobiety w Izraelu była wysoka. Życie społeczne w Izraelu organizowane było bowiem w oparciu o zasady wypływające z *Biblii*. A *Biblia* przyznawała kobiecie taką samą wartość w oczach Bożych, co mężczyźnie. Obydwa opisy stworzenia człowieka w *Księdze Rodzaju*, mimo że różnią się dość znacznie czasem powstania, wyraźnie podkreślają tę równość mężczyzny i kobiety w zamysle Bożym. W młodszym chronologicznie tekście (VI w. przed Chr.) czytamy: „Stworzył więc Bóg człowieka na swój obraz, na obraz Boży go stworzył: stworzył mężczyznę i niewiastę” (Rdz 1,27). Ze słów tych wynika, iż zarówno mężczyzna, jak i kobieta są obrazem Boga w świecie przez Niego stworzonym. Natomiast starszy tekst (X—IX w. przed Chr.) przedstawia stworzenie człowieka w sposób bardziej obrazowy: „Pan Bóg z żebra, które wyjął z mężczyzny, zbudował niewiastę. A gdy ją przyprowadził do mężczyzny, mężczyzna powiedział: Ta dopiero jest kością z moich kości i ciałem z mego ciała! Ta będzie się zwała niewiastą, bo ta z mężczyzny została wzięta” (Rdz 2, 22—23). Z opisu tego wynika, że autorowi natchnionemu chodziło o podkreślenie, iż kobieta stanowi konieczne dopełnienie mężczyzny. Jest równa mężczyźnie, co do natury i godności. Istota tego tekstu tkwi w zachodzącej w nim grze słów (której nie oddaje, niestety, tłu-

<sup>46</sup> Ibidem, s. 84.

<sup>47</sup> Ibidem, s. 87.

<sup>48</sup> Tekst pochodzi z książki: G. I P. PINDUROWIE: *On i Ona w Biblii*. Warszawa 1999, s. 15—16.



maczenie polskie), pomiędzy rzeczownikami isz (mąż, mężczyzna) oraz iszsa (niewiasta, dosł. mężyna). Tak głęboką teologicznie myśl autora natchnionego piszącego w początkowym okresie istnienia monarchii izraelskiej można śmiało uznać za ewenement w myśli i obyczajowości starożytnego, a nawet współczesnego Bliskiego Wschodu, gdzie pozycja kobiety jest wyraźnie niższa od pozycji mężczyzny.

Obecny rozwój przemysłu, jego wpływ na środowisko, a w konsekwencji na całe społeczeństwo, stawia przed każdym z nas ogromne wyzwania. Abstrahując od konkretnych problemów technicznych, wspólnym mianownikiem jest konieczność podejmowania decyzji w sytuacji, w której decydent nie posiada pełnej wiedzy (ściślej rzecz ujmując: dla większości społeczeństwa, w sytuacji nieposiadania prawie żadnej wiedzy). Kierunki rozwoju edukacji przez ostatnie lata doprowadziły do tego, że obywatele nie mają podstawowego wykształcenia technicznego. Oczywiście, świetnie sobie radzą z obsługą urządzeń technicznych, nawet bardzo zaawansowanych technologicznie, ale braki w wykształceniu przekładają się na opinie i decyzje. Okrojone programy (ilościowo i jakościowo) z matematyki i fizyki oraz, w mniejszym stopniu, z chemii i biologii, wpływają na brak zainteresowania studiami technicznymi. Proces ten bezpośrednio przekłada się na społeczeństwo, w znaczny sposób obniżając jego wiedzę techniczną. Przełożenie jest proste — jeżeli w społeczeństwie mało jest osób wykształconych technicznie, to w grupach (np. rodzinie) takich osób brakuje, zatem brakuje autorytetów, elity kształtującej poglądy na sprawy techniczne. W ramach podsumowania można sparafrazować słowa wypowiedziane w jednym z odcinków *Dr. House'a*: Każemy ludziom podejmować decyzje (w tym przypadku dotyczące techniki), które nam specjalistom po wieloletnich studiach kierunkowych sprawiają problem. Doskonałym przykładem takiej sytuacji jest decyzja o budowie elektrowni atomowej.

Nieodłącznym zjawiskiem towarzyszącym „zubażaniu” wiedzy społeczeństwa jest wzrost znaczenia grup nacisku (nie tylko lobby w definicyjnym tego słowa znaczeniu). Grupy te wywierają nacisk nie tylko na przedstawicieli rządu czy parlamentu, ale również na całe społeczeństwo. Czasami nacisk ten opiera się na starej zasadzie, że kłamstwo długo powtarzane staje się prawdą. Brak wiedzy w danej dziedzinie ułatwia w znaczny sposób ten proces. Naciski wywierane są w różnym celu — bywa, że w szlachetnym, niemniej jednak cel nie może usprawiedliwiać stosowanych metod. Można sobie wyobrazić sytuację, w której osiągnięcie „szlachetnego” celu (rozwią-

zanie problemu), np. ochrona siedlisk zwierząt, po głębokiej analizie z uwzględnieniem pełnej wiedzy w danej dziedzinie, generuje znaczne straty. Zatem należałoby zmodyfikować cel lub metody jego osiągnięcia, a to już nie jest w interesie grupy nacisku, lecz społeczeństwa. Modyfikacji takiej może jednakże dokonać wykształcone społeczeństwo.

## 4. Ekologia, energetyka i zmiana społeczna\*

Wzrost cywilizacyjny dopomina się o świadome podejmowanie decyzji, a to zaś wymaga wiedzy i mądrości. Zatem w edukacji związanej ze zmianą (wzrostem cywilizacyjnym) pojawia się wyzwanie dla nauczycieli. Nie chodzi o przekazywanie wiedzy, bo to jest zadanie specjalistów, ale o kształtowanie mądrości, rozumianej jako dążenie do prawdy. W tym przypadku do prawdy o technice, a ściślej: o jej interakcji ze społeczeństwem. Kształtowanie wzorców myślowych opierać się musi na własnej postawie, zatem nauczyciel sam musi taką postawę reprezentować. Przyjmując, że nauczyciele powinni stanowić elitę społeczeństwa, wydaje się, że uzupełnieniem tejże postawy winna być wiedza, przynajmniej podstawowa. W związku z tym przedstawiono tu kilka problemów technicznych, które w świetle „kryzysu” energetycznego szeroko są obecnie omawiane. Na prezentowane rozważania w każdej kwestii składać się będą dwie części. W pierwszej przedstawiono podstawowe informacje teoretyczne, stanowiące konstytutywną wiedzę, którą winna posiadać osoba chcąca merytorycznie dyskutować na postawiony problem<sup>1</sup>. W drugiej części zawarte są konkretne problemy do dyskusji.

### 4.1. Czy zastąpić energetykę węglową (klasyczną) odnawialnymi źródłami energii?

Tendencje proekologiczne, kryzys energetyczny (zmniejszanie się zasobów surowców kopalnych takich jak węgiel, ropa naftowa i gaz), a w wymiarze prawnym, obowiązujący na mocy dyrektyw unijnych pakiet klimatyczno-energetyczny  $3 \times 20^2$ , wymuszają na gospodarce polskiej wypracowanie określonego udziału

---

\* Rozdział został zredagowany przez dr. inż. Adriana Noconia, pracownika Instytutu Elektrotechniki i Informatyki Politechniki Śląskiej w Gliwicach. Adrian Nocon zajmuje się problematyką pracy źródeł rozproszonych w systemie elektroenergetycznym.

<sup>1</sup> W celu zrozumienia przedstawianych treści od czytelnika wymagana jest podstawowa wiedza z fizyki. W tekście głównym i przypisach stosowane są następujące skróty: kV — kilowolt — jednostka napięcia elektrycznego; kW — kilowat, MW — megawat — jednostki mocy.

<sup>2</sup> Pakiet klimatyczno-energetyczny „ $3 \times 20$ ” nakłada na kraje członkowskie Unii Europejskiej ograniczenie do 2020 roku emisji szkodliwego dwutlenku węgla o 20%, zmniejszenia zu-

łu źródeł energii odnawialnej w tak zwanym rynku energii końcowej, w skład którego wchodzi rynek energii elektrycznej. Wprowadzenie pakietu 3 × 20 w życie oznacza dla elektroenergetyki konieczność zainstalowania w systemie elektroenergetycznym<sup>3</sup> źródeł energii elektrycznej o niskiej emisji dwutlenku węgla lub źródeł bezemisyjnych. W związku z tym rozwój polskiej elektroenergetyki, według analityków, może nastąpić w dwóch zasadniczych kierunkach: energetyki atomowej (o której będzie mowa w kolejnym podrozdziale) i odnawialnych źródeł energii. Zatem przy okazji planowania rozwoju należy zastanowić się nad dalszym losem energetyki ciepłej opartej na paliwach kopalnych takich jak węgiel kamienny i węgiel brunatny.

życia energii o 20%, oraz wzrost udziału energii ze źródeł odnawialnych również do 20%. Przy czym różni członkowie UE indywidualnie negocjują swoje poziomy emisji CO<sub>2</sub>, energochłonności i udziału źródeł odnawialnych. Celem pakietu jest odejście od wysokoemisyjnych technologii związanych ze spalaniem paliw kopalnych na rzecz odnawialnych źródeł energii oraz oszczędzania energii. Warto nadmienić, że pakiet klimatyczno-energetyczny dotyczy wszystkich rodzajów energii i wszystkich gałęzi przemysłu, m.in. transportu (paliwa transportowe — benzyna i olej napędowy), elektroenergetyki i ciepłownictwa. Założone poziomy emisji, zużycia energii i udziału źródeł odnawialnych dotyczą zatem całej gospodarki i są sumą z poszczególnych jej działów — bilansowanie następuje na poziomie całego kraju a nie na poziomie np. elektrowni.

Na marginesie należy zauważyć, że założenia pakietu klimatyczno-energetycznego są doskonalszym tematem dyskusji w ramach zajęć poświęconych zmianie społecznej wywołanej rozwojem, w tym wypadku „świadomości ekologicznej”. Przepisy narzucające gospodarce restrykcyjne normy w znaczny sposób wpływają na rynek, który z założenia powinien być wolny. Wpływ ten jest widoczny we wszystkich gałęziach przemysłu, poprzez generowanie zewnętrznych kosztów, a objawia się widoczną już obecnie zmianą konkurencyjności poszczególnych przedsiębiorstw (np. obserwowany spadek cen akcji przedsiębiorstw energetycznych związanych z energetyką węglową). Nie byłoby w tym względzie niczego niepokojącego (oprócz spodziewanego wzrostu cen energii — za ochronę środowiska ktoś musi zapłacić), gdyby założenia pakietu były jednoznacznie słuszne, a wśród nich założenie, że wytwarzany przez człowieka (przemysł) dwutlenek węgla zmienia klimat na Ziemi oraz że Europa (a ściślej kraje UE) stanie się światowym liderem w energetycznych technologiach proekologicznych. Problem polega na tym, że do tej pory nie jest jasny wpływ człowieka na klimat (według badań emisja gazów cieplarnianych przez człowieka może być zbyt mała, aby wywołać zmiany klimatu), a nawet gdyby wpływ ten został udowodniony ponad wszelką wątpliwość, to redukcja emisji tylko w Europie nie zmienia w znaczny sposób emisji globalnej (redukcja emisji w Europie, spowodowana dodatkowymi opłatami nałożonymi przez pakiet klimatyczno-energetyczny, wywołana jest przez zmianę technologii oraz przez przeniesienie produkcji do krajów, w których za emisję nie ponosi się żadnych kosztów, w związku z tym emisja globalna jest redukowana tylko częściowo). Ponadto Europa już „zostaje w tyle” w zakresie technologii proekologicznych (energetyka wiatrowa i słoneczna) za sprawą dynamicznego rozwoju gospodarki Chin.

<sup>3</sup> Systemem elektroenergetycznym nazywamy zbiór urządzeń przeznaczonych do wytwarzania, przesyłu i rozdziału energii elektrycznej. Celem systemu elektroenergetycznego jest dostawa energii elektrycznej w sposób ciągły i nieprzerwany. System elektroenergetyczny składa się z: podsystemu wytwórczego (w skład którego wchodzi elektrownie), sieci przesyłowej (linie i stacje elektroenergetyczne pracujące na najwyższych napięciach — 750 kV, 400 kV i 220 kV) oraz sieci dystrybucyjnej (linie i stacje elektroenergetyczne pracujące na napięciu wysokim — 110 kV, średnim — od 1 kV do 60 kV i niskim — poniżej 1 kV).

#### 4.1.1. Trochę teorii

W systemie elektroenergetycznym źródłem energii elektrycznej jest pewien zespół urządzeń technicznych służących do przetwarzania energii pierwotnej<sup>4</sup> na energię elektryczną. Źródła energii elektrycznej pracujące w systemie elektroenergetycznym można podzielić ze względu na technologie wytwarzania energii elektrycznej i powiązaną z tym moc źródła.

Podstawową dla niniejszych rozważań klasyfikacją źródeł energii jest podział na źródła węglowe i źródła odnawialne. Kryterium decydującym o przynależności źródła do energetyki węglowej czy odnawialnej jest pochodzenie energii pierwotnej wykorzystanej do produkcji energii elektrycznej.

Pod pojęciem „energetyka węglowa”<sup>5</sup> w polskim piśmiennictwie najczęściej rozumie się źródło energii, w którym do wytwarzania energii elektrycznej wykorzystane jest ciepło pochodzące ze spalania węgla kamiennego lub węgla brunatnego, najczęściej są to źródła o dużej mocy jednostkowej. Odmianą energetyki węglowej są tzw. czyste technologie węglowe. Technologie te mają na celu poprawę skuteczności wydobywania, przeróbki, przetwarzania oraz utylizacji węgla, a w konsekwencji minimalizacji wpływu na środowisko naturalne<sup>6</sup>.

Definicję odnawialnego źródła energii można zaczerpnąć z *Ustawy z dnia 10 kwietnia 1977 r. Prawo Energetyczne*, w której czytamy, że „źródła odnawialne to źródła wykorzystujące w procesie przetwarzania energię wiatru, promieniowania słonecznego, geotermalną, fal, prądów i pływów morskich, spadku rzek oraz energię pozyskiwaną z biomasy, biogazu wysypiskowego, a także z biogazu powstałego w procesach odprowadzania lub oczyszczania ścieków albo rozkładu składowanych szczątków roślinnych i zwierzęcych”. Innymi słowy źródła odnawialne to takie, w których wykorzystanie energii pierwotnej postępuje wolniej niż naturalne jej odtwarzanie.

---

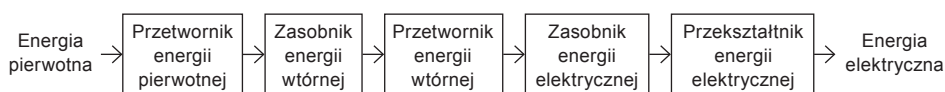
<sup>4</sup> Energią pierwotną może być energia chemiczna (np. zawarta w węglu lub roślinach), energia promieniowania słonecznego, energia wiatru, wody itd.

<sup>5</sup> W literaturze przedmiotu, oprócz energetyki węglowej, pojawia się pojęcie energetyki klasycznej. Jest to pojęcie szersze niż „energetyka węglowa”. Do energetyki klasycznej zalicza się, oprócz energetyki opartej na spalaniu węgla, źródła zasilane energią paliw płynnych pochodzących z rafinacji ropy naftowej i gazu wydobywanego ze źródeł naturalnych w tym gazu łupkowego oraz źródła zasilane energią spiętrzonej lub płynącej wody. W tym miejscu warto zauważyć, że źródła klasyczne zasilane energią rzek rzadko są przywoływane w dyskusji o energetyce odnawialnej, mimo tego że zgodnie z definicją są źródłami odnawialnymi.

<sup>6</sup> W czystych technologiach węglowych stosowanych w elektroenergetyce węgiel nie jest spalany jako paliwo pierwotne. Jest on natomiast poddawany obróbce wstępnej, co w konsekwencji prowadzi do uzyskania większej ilości energii przy zmniejszonej emisji dwutlenku węgla. Jedną z metod należących do czystych technologii węglowych jest zgazowanie węgla, polegające na zamianie paliwa stałego (węgla kamiennego) na paliwo gazowe w specjalnym reaktorze. Użytkany na tej drodze gaz jest spalany, a ciepło wykorzystuje się do produkcji energii elektrycznej.

Z punktu widzenia systemu elektroenergetycznego źródła węglowe są źródłami wielkoskalowymi, natomiast odnawialne źródła energii są zazwyczaj źródłami o niewielkich mocach jednostkowych<sup>7</sup>, a zatem są to tzw. źródła rozproszone<sup>8</sup>. Wprowadzanie rozproszonych źródeł energii elektrycznej do systemu elektroenergetycznego wymaga odpowiedniego dostosowania wielu obszarów, m.in.: sieci przesyłowej i dystrybucyjnej w tym zabezpieczeń<sup>9</sup> pracujących w poszczególnych sieciach, procedur operacyjnych<sup>10</sup>, zasad obowiązujących na rynku energii elektrycznej.

Jak już wspomniano wcześniej, wytwarzanie energii elektrycznej związane jest z przetwarzaniem energii pierwotnej. Ogólny schemat toru przetwarzania energii w źródle przedstawia rysunek 1. Przy czym, w zależności od zastosowanej technologii, w poszczególnych źródłach występują wszystkie lub tylko wybrane elementy przedstawione na rysunku 1. Ze względu na podstawowy charakter niniejszych rozważań poniżej przedstawiono jedynie wybrane najczęściej stosowane w Polsce technologie produkcji energii elektrycznej.



Rys. 1. Schemat toru przetwarzania energii w rozproszonym źródle energii elektrycznej

Zgodnie z uproszczonym schematem przedstawionym na rysunku 1 źródła energii elektrycznej (węglowe, atomowe i odnawialne) można podzielić na źródła z przetwarzaniem energii pierwotnej na energię wtórną (np. ciepło i energię mechaniczną) oraz źródła z bezpośrednim przetwarzaniem energii pierwotnej na energię elektryczną (w źródłach tych nie występuje żadna postać energii wtórnej, np. ciepło czy energia mechaniczna).

W źródłach z przetwarzaniem energii pierwotnej na energię mechaniczną może zachodzić kilka przemian energetycznych. Pierwszą grupę stanowią prze-

<sup>7</sup> Wyjątkiem są tak zwane farmy wiatrowe składające się z kilkudziesięciu pojedynczych wiatraków. Sumaryczna moc całej farmy może zatem dorównać mocy średniej wielkości elektrowni. Jednakże zależność mocy farmy wiatrowej od siły wiatru powoduje, że farma taka zazwyczaj nie pracuje przy pełnej mocy, a ponadto trudno przewidzieć, kiedy ta moc trafi do systemu.

<sup>8</sup> Do źródeł rozproszonych najczęściej zalicza się źródła energii elektrycznej o mocach jednostkowych nieprzekraczających 50 MW, przy czym wyróżnia się źródło mikromocy (moc jednostkowa od 0 do 5 kW), źródło małej mocy (5–50 kW), źródło średniej mocy (50–1 MW) oraz źródło dużej mocy (1–50 MW). Podział ten nie jest podziałem normatywnym.

<sup>9</sup> W systemie elektroenergetycznym pracuje wiele układów automatycznie ograniczających skutki awarii, np. wywołanych zwarciami. Układy takie nazywa się automatyką zabezpieczeniową lub zabezpieczeniami.

<sup>10</sup> Procedurami operacyjnymi nazywa się schematy działania obsługi systemu elektroenergetycznego związane z prowadzeniem jego ruchu, np. z wyłączaniem i włączaniem fragmentów systemu czy wykonywaniem napraw elementów składowych systemu.

miany energii pierwotnej na energię mechaniczną. Przy czym energię pierwotną w tych źródłach stanowi energia chemiczna paliwa, energia wody, energia gorącego gazu lub energia wiatru. Do przetwarzania energii pierwotnej na energię mechaniczną wykorzystuje się m.in.:

1. Silnik tłokowy o spalaniu wewnętrznym. W silniku tym zachodzi bezpośrednia przemiana energii pierwotnej na energię mechaniczną. Fundamentalnym zjawiskiem decydującym o właściwościach silnika spalinowego jest proces spalania mieszanki paliwowej w cylindrze. Mimo bardzo burzliwych procesów fizykochemicznych, zachodzących w czasie spalania, praca silnika tłokowego o spalaniu wewnętrznym jest zazwyczaj stabilna (równa i ciągła), tym samym moc mechaniczna dostarczana do kolejnego przetwornika ma stałą w czasie wartość. Moce źródeł wyposażonych w silniki tłokowe sięgają kilkuset kW, zatem z punktu widzenia systemu elektroenergetycznego są to źródła rozproszone. Ze względu na wysoką cenę paliw źródła z silnikami tłokowymi pracują zazwyczaj jako źródła awaryjne (awaryjne zasilanie obiektów wymagających ciągłej dostawy energii, jak np. szpitale, lotniska, obiekty wojskowe). Silniki tłokowe o spalaniu wewnętrznym najczęściej zasilane są produktami ropopochodnymi (benzyna lub olej napędowy), rzadziej paliwami zaliczanymi do odnawialnych takimi jak bioetanol<sup>11</sup>. Tak też źródła wyposażone w takie silniki najczęściej zaliczane są do energetyki klasycznej.
2. Silnik cieplny o spalaniu zewnętrznym. W silniku tym zachodzą dwie przemiany energetyczne. Pierwsza związana jest z przemianą energii chemicznej spalnego paliwa na energię cieplną gorącego gazu (np. pary wodnej), a drugą jest przemiana energii cieplnej na energię mechaniczną. Przy czym często takie silniki są częścią złożonych układów energetycznych i wykorzystują energię odpadową z innego procesu technologicznego<sup>12</sup>. Właściwości tłokowego silnika o spalaniu zewnętrznym praktycznie nie są uzależnione od zjawisk zachodzących podczas spalania paliwa. Decydujące znacznie mają parametry gazu (spalin) lub pary zasilającej silnik. Zazwyczaj źródła z silnikiem cieplnym o spalaniu zewnętrznym (np. tłokowym silnikiem parowym) pracują stabilnie, nie zmieniając swoich parametrów. Moce jednostkowe takich źródeł sięgają kilku MW. Źródła takie, podobnie jak silniki o spalaniu wewnętrznym, mogą być zasilane paliwami kopalnymi (np. gazem ziemnym) lub paliwami odnawialnymi.
3. Turbinę parową. Turbina parowa jest najczęściej stosowanym przetwornikiem energii cieplnej na mechaniczną w polskim systemie elektroener-

<sup>11</sup> Bioetanol lub alkohol rolniczy otrzymywany jest w procesie chemicznym z biomasy (m.in. rośliny energetyczne, odpady roślinne lub odpady zwierzęce stanowiące naturalne — odnawialne źródło węgla) lub z biodegradowalnej części odpadów (m.in. papieru, odpadów drewnianych). Bioetanol stosowany jest w formie czystej lub mieszany z innymi alkoholami.

<sup>12</sup> Doprowadzenie do silnika tłokowego pary wodnej po jej wcześniejszym wykorzystaniu w głównym procesie technologicznym zakładu — np. produkcji papieru.



getycznym. W turbinie parowej następuje przemiana energii pary wodnej na energię mechaniczną. Turbina parowa zasilana jest parą wytwarzaną w kotle opalonym węglem kamiennym lub węglem brunatnym. W nowoczesnych proekologicznych układach w kotłach zasilających turbiny parowe oprócz węgla spalane są organiczne komponenty energetyczne takie jak np. drewno lub słoma. W takim przypadku mowa jest o tak zwanym współspalaniu<sup>13</sup>. Innym sposobem wytworzenia pary jest zastosowanie reaktora jądrowego zamiast kotła węglowego. Natomiast dla turbin mniejszych mocy do wytworzenia pary o odpowiednich parametrach można zastosować energię geotermalną. Niezależnie od sposobu wytworzenia pary turbiny parowe pracują bardzo stabilnie. Moce jednostkowe turbin stosowanych w elektrowniach zazwyczaj mieszczą się w granicach od 50 MW do kilkaset MW. Największe turbiny osiągają moce rzędu 1,5 tys. MW, są to zatem największe źródła mocy mechanicznej stosowane w elektroenergetyce. Ze względu na sposób zasilania, źródła wyposażone w turbiny parowe należą do energetyki węglowej (wytwarzanie pary przez spalanie węgla w kotle), energetyki atomowej (wytwarzanie pary w reaktorze atomowym) lub energetyki odnawialnej (np. wykorzystanie energii geotermalnej).

4. Turbinę gazową. W turbinie tej następuje przemiana energii kinetycznej ruchu medium lub energii potencjalnej medium pod dużym ciśnieniem na ruch obrotowy turbiny. Turbiny gazowe mogą pracować jako urządzenia niezależne lub w układach złożonych, współpracując z turbinami parowymi ewentualnie z silnikami tłokowymi. Ze względu na stałe zasilanie turbiny gazowej w medium napędowe, źródła wyposażone w takie turbiny pracują stabilnie przy ustalonych parametrach pracy. Moce jednostkowe turbin gazowych (w zależności od rodzaju turbiny) zawarte są w przedziale od kilkudziesięciu kW do 50 MW dla źródeł rozproszonych oraz od 50 MW do kilkuset MW dla źródeł wielkoskalowych<sup>14</sup>. W zależności od sposobu zasilania turbiny źródła energii elektrycznej w nie wyposażone zalicza się do energetyki klasycznej (np. zasilanie gazem ziemnym lub gazem łupkowym) lub energetyki odnawialnej (np. zasilanie biometanem pochodzącym z rozkładu odpadów organicznych).
5. Turbinę wodną. Turbina wodna przetwarza energię kinetyczną wody na energię mechaniczną. Dynamika wytwarzania mocy w turbinie wodnej zależy od dynamiki mas wody w ruchu oraz dynamiki układów regulacji współ-

---

<sup>13</sup> Współspalanie, przy odpowiednio wysokim udziale dodatków (np. słomy, drewna), uważane jest za technologiczny proces proekologiczny, równy źródłom odnawialnym.

<sup>14</sup> Źródła wyposażone w turbiny gazowe dużej mocy — powyżej 50 MW — zasilane są najczęściej gazem ziemnym i mimo niskiej emisyjności dwutlenku węgla czasami zaliczane są do energetyki klasycznej. Innym sposobem zasilania dużej mocy turbiny gazowej jest spalanie produktów zgazowania paliwa stałego, w tym węgla kamiennego (wspomniane wcześniej tak zwane czyste technologie węglowe).

pracujących z turbiną, przy czym fluktuacje strumienia wody zazwyczaj są niewielkie, a zatem turbiny wodne są stabilnymi źródłami energii mechanicznej. Moce jednostkowe turbin wodnych przeciętnie wahają się w granicach od kilkudziesięciu kW do 50 MW (największa turbina wodna ma moc 700 MW), przy czym turbiny wodne małych mocy wykorzystywane są w tak zwanej małej energetyce wodnej<sup>15</sup>. Źródła wyposażone w turbiny wodne zalicza się do odnawialnych źródeł energii<sup>16</sup>.

6. Turbinę wiatrową. Turbina wiatrowa służy do przetwarzania energii kinetycznej mas powietrza (wiatru) na energię mechaniczną. Przetwarzanie to zachodzi z wykorzystaniem zjawisk aerodynamicznych. Moc mechaniczna turbiny wiatrowej silnie zależy od prędkości wiatru. W związku z tym moc dostarczana do systemu elektroenergetycznego przez siłownię wiatrową jest uzależniona od siły wiatru, co przy uwzględnieniu zmieniających się warunków pogodowych powoduje niestabilną pracę źródła z turbiną wiatrową. Moce jednostkowe siłowni wiatrowych z reguły nie przekraczają 3 MW. Jednakże siłownie wiatrowe często łączone są w grupy tworzące tzw. farmy wiatrowe, których moce mogą sięgać nawet kilkaset MW. Źródła z turbinami wiatrowymi są zaliczane do źródeł odnawialnych.

Drugą przemianę energetyczną w źródłach z przetwarzaniem energii pierwotnej na energię wtórną — energię mechaniczną — stanowi przemiana energii mechanicznej na energię elektryczną, którą realizuje generator. Generatory dokonują przemiany energii mechanicznej na elektryczną z udziałem pola magnetycznego przy wykorzystaniu zjawiska indukcji elektromagnetycznej. W elektroenergetyce stosuje się generatory synchroniczne lub asynchroniczne<sup>17</sup>. Niezależnie od rodzaju generatora może on dokonywać przemiany przy stałej lub zmiennej częstotliwości generowanego napięcia. Przy czym energia

---

<sup>15</sup> Mała energetyka wodna jest perforowana jako odnawialne źródło energii ze względu na ograniczony jej wpływ na środowisko naturalne. Oczywiście budowa małej elektrowni wodnej nie pozostaje obojętna dla środowiska, zakłóca ona równowagę w ekosystemie wodnym, np. utrudniając migrację ryb, powodując erozję koryta lub tak zwane cofki itd. Jednakże możliwość budowy elektrowni wodnej np. przy okazji budowy zbiorników retencyjnych jest interesującą formą odnawialnej produkcji energii elektrycznej.

<sup>16</sup> Wyjątkiem jest elektrownia szczytowo-pompowa (np. Elektrownia Wodna Żarnowiec, Elektrownia Porąbka-Żar). Elektrownia taka ma dwa zbiorniki wody (górny i dolny). W okresie zmniejszonego zapotrzebowania na energię woda jest przepompowywana ze zbiornika dolnego do górnego. Spust wody ze zbiornika górnego, poprzez generatory wytwarzające energię elektryczną następuje, gdy w systemie energii brakuje.

<sup>17</sup> W generatorze synchronicznym przemiana energetyczna zachodzi tylko, gdy prędkość wirowania generatora jest równa prędkości wirowania pola magnetycznego. Natomiast w generatorze asynchronicznym przemiana następuje jedynie wtedy, gdy prędkości (pala i wirnika generatora) są różne. Generatory synchroniczne budowane są jako jednostki o mocy od ułamka kW (stosowane w mikro elektrowniach wiatrowych) do mocy powyżej 1 tys. MW (w elektrowniach atomowych). Moce generatorów asynchronicznych zazwyczaj nie przekraczają kilkuset kW, a w specjalnych wykonaniach dla elektrowni wiatrowych kilku MW.

elektryczna wytworzona w generatorze pracującym ze zmienną częstotliwością, aby mogła zostać dostarczona do systemu elektroenergetycznego (którego częstotliwość nie zmienia się i w Polsce wynosi 50 Hz), musi zostać przetworzona na energię o stałych parametrach (napięciu i częstotliwości równym napięciu i częstotliwości sieci, do której włączony jest generator). Dostosowanie parametrów energii elektrycznej do parametrów sieci zachodzi w przekształtniku energii elektrycznej, najczęściej przekształtniku energoelektronicznym<sup>18</sup>.

Niezależnie od zastosowanych przetworników energii w źródle (najczęściej małej mocy) może zostać zastosowany zasobnik energii (por. rysunek 1). Do najczęściej wykorzystywanych zasobników zalicza się koła zamachowe służące do zmagazynowania energii mechanicznej oraz akumulatory i superkondensatory<sup>19</sup> dla zmagazynowania energii elektrycznej. Zastosowanie zasobnika energii zwiększa pewność dostawy energii elektrycznej w sytuacji chwilowego braku energii pierwotnej. Ponadto w niektórych przypadkach może umożliwić samorozruch źródła<sup>20</sup>.

Drugim podstawowym rodzajem źródeł energii elektrycznej są źródła z bezpośrednim przetwarzaniem energii pierwotnej na energię elektryczną. Do tych źródeł zalicza się m.in.:

1. Ogniwa fotowoltaiczne. W ogniwie fotowoltaicznym zachodzi bezpośrednia przemiana energii promieniowania słonecznego na energię elektryczną, ogniwa są jednym z najczystszych źródeł energii odnawialnej. U podstaw działania ogniwa leży zjawisko fotoelektryczne wewnętrzne zachodzące w złączu półprzewodnikowym. Moc produkowana w ogniwie zależy od ilości promieniowania słonecznego docierającego do jego powierzchni. Zmienne warunki pogodowe powodują zmiany mocy produkowanej w ogniwie<sup>21</sup>,

---

<sup>18</sup> Przekształtnik energoelektroniczny jest złożonym urządzeniem zdolnym do zmiany parametrów energii elektrycznej takich jak napięcie i częstotliwość. Przekształcanie energii zachodzi w nim z wykorzystaniem tak zwanych zaworów energoelektronicznych takich jak diody, tyrystory i tranzystory. Przekształtniki zazwyczaj wyposażone są w układy sterowania i zabezpieczenia.

<sup>19</sup> Superkondensator jest pewną odmianą kondensatora „klasycznego” (stosowanego w układach elektronicznych) o specjalnej konstrukcji, który pozwala na uzyskanie ogromnej pojemności w stosunku do rozwiązań klasycznych. Dzięki dużej pojemności w superkondensatorze można w krótkim czasie zgromadzić dużą energię i w krótkim czasie ją wykorzystać.

<sup>20</sup> Do rozruchu źródła potrzebna jest energia (np. rozruch silnika spalinowego wymaga zastosowania rozrusznika zasilanego z akumulatora). Samorozruch jest szczególnie ważny dla źródeł awaryjnych. Źródła te, jako awaryjne, z definicji powinny zostać uruchomione mimo braku jakiegokolwiek energii sieciowej.

<sup>21</sup> Moc promieniowania słonecznego (energia pierwotna) docierająca do powierzchni ziemi w bezchmurny dzień może wynieść ok. 1000 watów na metr kwadratowy i spada do 100 watów na metr kwadratowy w dzień, w którym chmury przykrywają słońce tak, że nie można określić jego położenia. W Polsce średnioroczne nasłonecznienie wynosi od 900 do 1200 kilowatogodzin na metr kwadratowy energii pierwotnej, co daje dziennie od 2,5 do 3,3 kilowatogodziny z jednego metra kwadratowego. Na moc produkowaną przez ogniwo wpływa jego sprawność (przy

w związku z tym ogniwa fotowoltaiczne często współpracują z zasobnikami energii (np. bateriami akumulatorów), co stabilizuje ich pracę. Ogniwo fotowoltaiczne produkuje energię elektryczną o napięciu stałym, zatem aby mogło współpracować z systemem elektroenergetycznym, musi być wyposażone w przekształtnik energoelektroniczny. Wysoka cena i moce jednostkowe sięgające do 100 kW powodują, że ogniwa fotowoltaiczne nie miały do tej pory większego znaczenia dla systemu elektroenergetycznego. Stosowane były zazwyczaj jako źródła uzupełniające dla niewielkich odbiorców takich jak gospodarstwa domowe. Działania proekologiczne i wsparcie rządów spowodowały dynamiczny rozwój energetyki słonecznej<sup>22</sup>.

2. Ogniwa paliwowe. Ogniwo to generuje energię elektryczną, wykorzystując zjawiska towarzyszące reakcji utleniania paliwa, które stale jest do ogniwa dostarczane. Najczęściej stosowane są ogniwa paliwowe zasilane wodorem<sup>23</sup>. Ogniwo paliwowe jest bardzo stabilnym źródłem energii elektrycznej. Jego możliwości współpracy z systemem elektroenergetycznym zależą od zastosowanego układu sterowania procesem przetwarzania energii. Moce jednostkowe ogniw paliwowych sięgają 5 MW. Jednakże ze względu na wysoką cenę ogniw o większych mocach znamionowych nie mają one obecnie większego znaczenia w energetyce jako źródła samodzielne. Najczęściej stosowane są ogniwa o mniejszych mocach (rzędu kilowatów) jako elementy uzupełniające złożone systemy energetyki odnawialnej (np. system złożony z mikro biogazowni, siłowni wiatrowej, kolektorów słonecznych i ogniwa paliwowego<sup>24</sup>) lub jako źródła awaryjnego zasilania.

---

czym sprawność przemysłowo stosowanego ogniwa zazwyczaj nie przekracza 20%) i położenie względem tarczy słonecznej, w związku z tym ubytek mocy pierwotnie docierającej do ogniwa może wynieść nawet kilkadziesiąt procent.

<sup>22</sup> Według raportu serwisu Reuters w roku 2010 w Niemczech zainstalowano ogniwa fotowoltaiczne o łącznej mocy 7 tys. MW, we Włoszech 3 tys. MW, a w Czechach 1,3 tys. MW. W skali całego świata nowa zainstalowana moc wyniosła w 2010 roku 16 tys. MW, przy czym jest to wzrost o 120% mocy w stosunku do roku 2009.

<sup>23</sup> Pomimo swoich wad wodór, według niektórych analityków, uważany jest za paliwo przyszłości. Wodór jako paliwo ma wiele zalet: występuje powszechnie (stanowi ok. 90% całego wszechświata) na Ziemi w postaci wody, łatwo go uzyskać w procesie elektrolizy, łatwo się przechowuje w postaci płynnej, ma wysoką wartość opałową — ilość energii z jednego kilograma paliwa (pięć razy większą od węgla oraz dwa i pół razy większą od benzyny). Do wad wodoru można zaliczyć m.in.: tworzenie z powietrzem mieszanki wybuchowej, emisję szkodliwych tlenków azotu w procesie spalania, przy czym zastosowanie ogniwa paliwowego eliminuje te wady.

<sup>24</sup> W układzie takim ogniwo paliwowe jest urządzeniem służącym do odzyskania energii zgromadzonej w postaci wodoru, wytworzonego w procesie elektrolizy. Wówczas zasobnikiem energii jest zbiornik z płynnym wodorem, więc jest to zasobnik paliwa pierwotnego (w przytoczonych wyżej przykładach jako zasobniki energii stosowane były koła zamachowe — zasobnik energii mechanicznej — energia pośrednia — por. rysunek 1, akumulatory i superkondensatory — zasobniki energii elektrycznej — energia końcowa — por. rysunek 1).

#### 4.1.2. Problem do dyskusji

Podsumowując wprowadzenie teoretyczne, należy zwrócić uwagę na fakt, że w elektroenergetyce wyróżnić można wiele technologii o różnym wpływie na środowisko, od technologii wysoko emisyjnych (energetyka węglowa) do „czystych technologii” (elektrownie słoneczne). Biorąc ponadto pod uwagę wymagania (np. związane z pakietem klimatyczno-energetycznym) i ograniczenia techniczne (częściowo wyżej zasygnalizowane), rodzi się pytanie postawione w tytule podrozdziału: „Czy zastąpić energetykę węglową (klasyczną) odnawialnymi źródłami energii?”. Odpowiedź na to pytanie wydaje się prosta. Jednakże w czasie dyskusji warto się zastanowić nad kilkoma wątpliwościami<sup>25</sup>:

1. Czy polski system elektroenergetyczny „wytrzyma” źródła odnawialne?

- Jak wynika z wielu badań, zastosowanie odnawialnych źródeł energii elektrycznej (źródeł rozproszonych) może w znaczący sposób poprawić bezpieczeństwo elektroenergetyczne (w tym przypadku rozumiane jako pewność i niezależność dostaw energii elektrycznej), w skali globalnej jak i lokalnej. Instalowanie źródeł rozproszonych w pobliżu odbiorców poprawia ciągłość ich zasilania, a w przypadku niektórych klęsk żywiołowych jest jedynym sposobem dostarczenia energii elektrycznej.
- Nasycenie systemu elektroenergetycznego źródłami odnawialnymi, w okresach mocno ograniczonego zapotrzebowania (np. okres świąteczny, w którym najznaczniejsi odbiorcy energii — zakłady przemysłowe nie pracują) lub zwiększonego zapotrzebowania na energię (np. latem wzrost zużycia energii w upalne dni spowodowany przez układy klimatyzatorów) może prowadzić do niestabilnej pracy systemu, a w konsekwencji do awarii i utraty zasilania na dużych obszarach<sup>26</sup>.
- Nieprzewidywalność niektórych źródeł odnawialnych, np. elektrowni wiatrowych i słonecznych (por. wprowadzenie teoretyczne), sprawia, że konieczne jest utrzymywanie odpowiednio dużej rezerwy mocy<sup>27</sup> na po-

---

<sup>25</sup> Problemy do dyskusji zostały przedstawione w formie pytań wraz z przykładowymi argumentami i krótkimi opisami.

<sup>26</sup> System elektroenergetyczny przy znacznym obniżeniu zapotrzebowania na energię pracuje ze zmniejszoną ilością pracujących źródeł wielkoskalowych (energetyka klasyczna — węglowa) w związku z tym proporcjonalnie rośnie udział energetyki odnawialnej, (która ze względu na jej „prywatny” charakter nie jest wyłączana z systemu), co przy naturalnej niestabilności pracy źródeł odnawialnych (silna zależność produkowanej mocy od wpływu środowiska, np. elektrownie wiatrowe i słoneczne) może niekorzystnie wpływać na system. Podobnie niekorzystny wpływ na system ma praca przy zwiększonym zapotrzebowaniu w okresie tak zwanej doliny letniej. W okresie tym źródła wielkoskalowe są wyłączane na planowe przeglądy i remonty, co powoduje (tak jak w poprzednim przypadku) proporcjonalny wzrost znaczenia niestabilnych źródeł odnawialnych.

<sup>27</sup> Dla prawidłowej pracy, w systemie elektroenergetycznym musi istnieć pewna rezerwa mocy. Rezerwę tę wypracowuje się poprzez niepełne obciążenie pracujących źródeł wielkoskalo-

krycie ewentualnych ubytków mocy spowodowanych wyłączeniami źródeł odnawialnych. Powoduje to wzrost cen energii. Brak rezerwowania zmian produkcji energii elektrycznej ze źródeł odnawialnych mógłby doprowadzić do krytycznych wyłączeń w systemie elektroenergetycznym (wyłączenia dużych odbiorców wymagających stałego zasilania, np. huty) w czasie dużych lub długotrwałych zakłóceń w dostawie odnawialnej energii pierwotnej (np. brak wiatru lub wiatr zbyt silny).

- W trakcie normalnej pracy źródła rozproszone mogą być efektywnie wykorzystane, pod warunkiem że będzie istniała infrastruktura umożliwiająca zarządzanie nimi<sup>28</sup>.
- Mimo pewnych niedogodności źródła odnawialne mają i będą miały coraz większe znaczenie energetyczne. Według niektórych analityków, źródła te są receptą na kryzys energetyczny związany z wyczerpywaniem się zasobów paliw kopalnych.

## 2. Jak na środowisko oddziałuje energetyka węglowa?

- W czasie spalania nieprzetworzonego węgla w klasycznym kotle do atmosfery emitowane są szkodliwe gazy, w tym dwutlenek węgla, tlenki azotu i związki siarki. Ponadto, mimo instalowania odpowiednich filtrów, elektrownie opalane węglem emitują duże ilości pyłu. Znaczne oddziaływanie na środowisko klasycznej energetyki węglowej wiąże się również z pozostałymi, nietożnymi odpadami procesu spalania. Składowanie popiołu elektrownianego wymaga odpowiednio pojemnego i zabezpieczonego składowiska.
- Nerozerwalnym problemem związanym z klasyczną energetyką węglową jest wpływ na środowisko przemysłu wydobywczego. Wpływ ten wiąże się

wych (jest to tak zwana rezerwa wirująca, którą można wykorzystać w krótkim czasie — rzędu sekund, np. nagłe wyłączenie jednej z elektrowni powoduje niedobór mocy w systemie, wówczas w pozostałych pracujących elektrowniach zwiększana jest produkcja energii i system wraca do stabilniejszej pracy w krótkim czasie). Innym sposobem rezerwowania jest wykorzystanie źródeł energii o krótkim czasie rozruchu (rezerwa wykorzystywana w dłuższym czasie — minuty). Rezerwa ta służy do dostarczenia mocy do systemu w sytuacji braku rezerwy wirującej (np. sekwencyjne wyłączenie wielu elektrowni powoduje niedobór mocy większy od rezerwy wirującej, wówczas konieczne jest uruchomienie źródeł awaryjnych, takich jak np. wodnych elektrowni szczytowo-pompowych, elektrowni z turbinami gazowymi, ogniw paliwowych). Te i inne sposoby rezerwowania wymagają poniesienia pewnych nakładów (opłaty dla elektrowni za rezerwę wirującą i nakłady inwestycyjne na wybudowanie i utrzymanie źródeł awaryjnych) powodujących wzrost kosztów wytwarzania energii elektrycznej. Wzrost ten jest tym bardziej znaczący im więcej w systemie zainstalowanych jest źródeł niestabilnie pracujących (zmieniających wytwarzaną moc), ponieważ konieczne jest zapewnienie większej rezerwy mocy.

<sup>28</sup> Obecnie źródła odnawialne (najczęściej niewielkich mocy) nie są zintegrowane z układami zarządzania i regulacji systemu elektroenergetycznego. Integracja źródeł rozproszonych wymaga badań i sporych nakładów inwestycyjnych. Przy czym integracja źródeł odnawialnych — rozproszonych, może polegać na wyposażaniu ich w odpowiednio dobrane układy regulacji i zabezpieczenia.



z zakłóceniem bilansu wodnego (zarówno przez kopalnie głębinowe, jak i odkrywkowe). A ponadto z tak zwanymi szkodami górniczymi wywołanymi eksploatacją złóż pod zasiedlonymi terenami oraz niszczeniem sporych obszarów przez kopalnie odkrywkowe.

- Zastosowanie czystych technologii węglowych minimalizuje wpływ na środowisko. Minimalizacji podlega zarówno wpływ górnictwa, przez zastosowanie nowoczesnych technologii, jak i samej energetyki, poprzez między innymi wstępną obróbkę węgla (np. jego zgazowanie) oraz „wyłapywanie” produkowanych szkodliwych gazów w tym dwutlenku węgla.
- Na środowisko naturalne wpływa też sieć elektroenergetyczna dostarczająca energię elektryczną ze scentralizowanych źródeł (elektrowni o dużych mocach) do rozproszonych odbiorców. Wpływ ten uwidacznia się m.in. poprzez „zaśmiecanie” krajobrazu (widok słupów i linii energetycznych), utrudnienia dla zwierząt (ptaki wpadające na linie energetyczne) oraz niekorzystnym oddziaływaniem pola elektromagnetycznego związanego z przesyłaniem dużych mocy.

### 3. Czy odnawialne źródła energii są proekologiczne?

- W potocznym rozumieniu energetyka odnawialna jest proekologiczna. Jednakże ingerencja w środowisko wynikająca z budowy elektrowni wiatrowych, elektrowni wodnych czy nawet elektrowni słonecznych jest duża.
- Jedną z łatwiejszych do wykorzystania postaci energii odnawialnej jest energia wody. Energetyka wodna niewątpliwie nie pozostaje obojętna dla środowiska, przy czym skala oddziaływania zależy od wielkości elektrowni (im mniejsze źródło energii, tym mniejszy wpływ na środowisko). Podstawowy wpływ objawia się zakłóceniem bilansu wodnego — każda elektrownia wodna stanowi opór dla przepływającej wody. Powoduje to m.in. erozję koryta i tak zwane cofki. Spiętrzenie wody przez zaporę wywołuje zmianę koryta rzek, a przy dużych obiektach konieczność zalania znacznych obszarów. Ponadto obecność przeszkody rzecznej utrudnia migrację ryb.
- Obecnie obserwuje się burzliwy rozwój elektrowni wiatrowych. Ich wpływ na środowisko, podobnie jak elektrowni wodnych, jest bezsporny. Wpływ ten ujawnia się przede wszystkim poprzez zmiany w krajobrazie i niekorzystne oddziaływanie na ptaki (według badań ekologów dźwięk wydawany przez wirujące łopaty siłowni wiatrowej odstrasza ptaki). Ponadto duże skupiska siłowni wiatrowych, stanowiąc przeszkodę dla wiatru, osłabiają go, mogąc niekorzystnie wpływać na klimat lokalny, a nawet, według niektórych badaczy, kontynentalny.
- Biomasa to kolejne źródło energii odnawialnej, ale czy ekologiczne? Biomasa akumuluje w sobie w procesie fotosyntezy energię słoneczną. Początkowo energia gromadzona jest w roślinach, a potem także w zwierzętach. Energię zawartą w biomasie można wykorzystać poprzez jej bezpośrednie

spalanie lub spalanie produktów pochodnych takich jak bioetanol lub biogaz<sup>29</sup> (możliwe jest także uzyskanie paliwa poprzez zgazowanie biomasy). Warto zauważyć, że proces spalania biomasy czy biogazu uwalnia porównywalne ilości szkodliwych gazów (w tym dwutlenku węgla i związków azotu) do spalania paliw kopalnych takich jak węgiel czy pochodne ropy naftowej. Poza tym sam proces „produkcji”<sup>30</sup> biomasy nie pozostaje obojętny dla środowiska. Hodowla roślin energetycznych wymaga znacznych arealów<sup>31</sup>, co wpływa na krajobraz (nie zawsze korzystnie). Zbiór roślin energetycznych prowadzony jest częściej niż upraw klasycznych, co uniemożliwia zasiedlanie pól przez zwierzęta (np. ptaki gniazdujące na polach uprawnych). Ponadto rośliny energetyczne, aby uzyskać odpowiednią ich jakość, wymagają żyznej ziemi, co uniemożliwia wykorzystanie nieużytków<sup>32</sup>.

- Problem wpływu na środowisko nie wiąże się tylko z bezpośrednim działaniem pracującej elektrowni (emisja szkodliwych gazów dla elektrowni węglowych czy zmiany klimatu dla elektrowni wiatrowych), ale również z oddziaływaniem przemysłu, który samo źródło energii produkuje<sup>33</sup> i je utylizuje. Cały zatem bilans energetyczny (produkcja — działanie — uty-

---

<sup>29</sup> Biogaz (inaczej gaz wysypiskowy lub biogaz wysypiskowy) jest gazem palnym zawierającym około 50% metanu, pochodzi z procesu fermentacji i rozpadu gnilnego związków pochodzenia organicznego (np. ścieki, odpady komunalne, odchody zwierzęce, gnojowica, odpady przemysłu rolno-spożywczego, biomasa).

<sup>30</sup> Na potrzeby energetyki systemowej potrzebne są znaczne ilości biomasy. W związku z tym wymagane są działania celowe zmierzające do jej wyprodukowania, między innymi uprawa na znacznych arealach roślin energetycznych (wierzba energetyczna, malwa energetyczna, kukurydza). Oczywiście produkcja energii elektrycznej z biomasy odpadowej jest możliwa, lecz z punktu widzenia systemu elektroenergetycznego ma jedynie znaczenie lokalne.

<sup>31</sup> Z biomasy uzyskuje się energię od 15 do 45 kilowatogodzin rocznie z jednego metra kwadratowego uprawy. Zatem przy założeniu, że gospodarstwo domowe zużywa rocznie około 4 tys. kilowatogodzin (średnia europejska) to dla tegoż jednego gospodarstwa wymagana była uprawa roślin energetycznych na 90 do 270 metrów kwadratowych. Zakładając 10% udział biomasy w produkcji energii dla gospodarstw domowych (przy czym gospodarstwa domowe zużywają niecałe 30% całej krajowej produkowanej energii elektrycznej, dane z Agencji Rynku Energii SA z 2008 roku) i liczbę gospodarstw domowych w Polsce na poziomie ok. 14 500 tys. (dane GUS z 2009 roku), to areal roślin energetycznych wyniósłby od 13 tys. do 39 tys. hektarów (dla porównania powierzchnia Warszawy wynosi niecałe 52 tys. hektarów). Oszacowana powierzchnia dotyczy jedynie upraw, do tej wartości należy dodać powierzchnię składowisk i zakładów przetwarzających „surową” biomasę na paliwo.

<sup>32</sup> Wykorzystanie nieużytków rolnych do produkcji biomasy (oprócz obniżenia jej wartości energetycznej) prowadziłoby do utraty siedlisk cennych gatunków zwierząt obecnie przez nie zasiedlanych.

<sup>33</sup> Przykładem może być produkcja ogniw fotowoltaicznych wymagająca wydobywania związków krzemu i ich przetworzenie, co pochłania znaczną energię i nie pozostaje bez wpływu na środowisko. Czysty krzem otrzymuje się z dwutlenku krzemu, który jest głównym składnikiem piasku. Rudę przetwarza się z udziałem koksu lub węgla w dużych piecach elektrycznych.



lizacja) ma wpływ na ewentualną proekologiczność danego źródła. (Szerzej o problemie całego bilansu energetycznego urządzeń proekologicznych będzie mowa w podrozdziale *Ekologia „żarówki”*).

- Analizując doniesienia prasowe i dane internetowe, można zauważyć, że budowa obiektów energetycznych (niezależnie od źródła energii, odnawialne czy klasyczne) prawie zawsze wzbudza protesty ekologów. Jeżeli powodem nie jest wpływ na klimat, to przeszkodą są zmiany w krajobrazie, jeżeli nie niszczy się siedlisk zwierząt, to na pewno niekorzystnie wpłynie się na człowieka. Zatem rodzą się pytania: „Jak zdefiniować źródło proekologiczne?” oraz „Czy istnieje proekologiczne źródło energii?”.

#### 4. Czy energia odnawialna jest tania?

- Na cenę energii<sup>34</sup> wpływa wiele czynników, m.in. koszty jej produkcji. W kosztach tych znajdują się koszty związane z budową źródła energii i koszty jego eksploatacji.
- Do kosztów energii pochodzącej ze źródeł ciepłych opalanych węglem w niedługim czasie doliczane będą koszty emisji szkodliwych gazów, co w wydatny sposób zwiększy cenę końcową energii. Natomiast za produkcję tak zwanej zielonej energii (energii ze źródeł odnawialnych) producenci otrzymują dopłaty z budżetu państwa, co znacznie zwiększa opłacalność produkcji takiej energii. Przy czym koszty emisji i dopłaty za energię zieloną wynikają z regulacji prawnych związanych z politycznymi decyzjami proekologicznymi (m.in. pakiet energetyczno-klimatyczny).

#### 5. Czy rozwijać technologie węglowe?

- Węgiel jest najbardziej zasobnym paliwem kopalnym (jego zasoby szacowane są nawet na 300 lat) o najrówniej rozłożonych złożach na świecie.
- Technologie oparte na węglu są znane od lat, w związku z tym najczęściej nie nastroczają problemów z wykorzystaniem energii zawartej w węglu.
- Istnieją technologie minimalizujące wpływ technologii węglowych na środowisko. Ponadto technologie te można zastosować w już istniejących zakładach (kopalniach i elektrowniach) bez potrzeby budowania nowych obiektów.

---

<sup>34</sup> W rozważaniach ogólnych warto zastanowić się nad całkowitymi kosztami energii. Koszty te będą pewną sumą kosztów wymiernych i niewymiernych. Do kosztów niewymiernych należy zaliczyć m.in.: koszty związane z degradacją środowiska, koszty społeczne np. miejsca pracy, ale również bezpieczeństwo całego procesu produkcji od momentu pozyskania energii pierwotnej (wypadki w kopalniach węgla kamiennego) do momentu dostarczenia odpowiedniej jakości energii elektrycznej odbiorcy.

## 4.2. Co dalej z energetyką jądrową?

W dobie kryzysu energetycznego<sup>35</sup> wysiłki wielu naukowców skupiają się na zmniejszeniu energochłonności procesów technologicznych oraz na poszukiwaniu i udoskonalaniu źródeł energii (klasycznych i odnawialnych). Postęp ten dotyczy również energetyki jądrowej, która, według wielu analityków, jest jedyną realną alternatywą dla energetyki węglowej. Energetyka jądrowa przez jej zwolenników jest uważana za czystą ekologicznie, a przez jej przeciwników — za największe zagrożenie naszych czasów.

Polska<sup>36</sup> rozpoczyna drogę (po raz drugi) do budowy elektrowni atomowej. W świetle dwóch „dużych”<sup>37</sup> awarii elektrowni atomowych i wielu mniejszych oraz problemów ze składowaniem odpadów promieniotwórczych, rodzi się pytanie postawione w tytule tego podrozdziału. Podczas analizy problemu nie można zapomnieć o kontekście dyskusji. Jako społeczeństwo nie jesteśmy w stanie wrócić do świata bez energii elektrycznej, w związku z tym musimy wybrać spośród dostępnych opcji: energetyka węglowa, energetyka atomowa lub energetyka odnawialna. Z każdą z nich związane są pewne zagrożenia dla środowiska (zagrożenia związane z energetyką węglową i odnawialną zostały zasygnalizowane we wcześniejszym podrozdziale) i je należy przede wszystkim porównać.

### 4.2.1. Trochę teorii

W elektrowniach jądrowych, podobnie jak w elektrowniach węglowych, źródłem energii mechanicznej dla generatora prądu jest turbina parowa, z tą różnicą, że w elektrowni węglowej turbina zasilana jest parą wytworzoną w kotle opalonym węglem, a w elektrowni jądrowej para powstaje dzięki ciepłu wytworzonemu w reaktorze (ciepło z reaktora odbierane jest poprzez chłodziwo, a następnie przekazywane przez system wymienników ciepła do pary wodnej zasilającej turbinę).

---

<sup>35</sup> Warto w tym miejscu nadmienić, że kryzys energetyczny ogłoszony został wiele lat temu. Wiąże się on ze zmniejszaniem się zasobów energetycznych Ziemi, głównie paliw kopalnych (węgla, ropy, gazu i pierwiastków rozszczepialnych stosowanych w energetyce jądrowej). Obecnie zasoby paliw energetycznych szacowane są na okres od 50 do 300 lat, w zależności od paliwa i przyjętych wskaźników.

<sup>36</sup> W Unii Europejskiej 15 z 27 państw członkowskich ma już własne elektrownie jądrowe. Energia atomowa stanowi ok. 15% zapotrzebowania na energię w Europie. Na całym świecie pracuje 436 reaktorów jądrowych w 30 krajach. Elektrownie atomowe wytwarzają 14% globalnej energii elektrycznej. Budowanych jest 45 nowych reaktorów, z czego 22 w Europie. (Dane Międzynarodowej Agencji Energii Atomowej z 2010 roku).

<sup>37</sup> Oceny skali awarii elektrowni w Czarnobylu i w Japońskiej Fukushima różnią się w zależności od tego, kto ich dokonuje. Opinie jednych (mediów i specjalistów) bagatelizują sprawę, a drugie ją demonizują.

Opis zjawisk fizycznych zachodzących w reaktorze i technologii jądrowych jest skomplikowany i ze względu na ogólny charakter niniejszych rozważań zostanie przedstawiony w sposób uproszczony. Ciepło w reaktorze elektrowni jądrowej powstaje dzięki zjawisku rozszczepiania jąder ciężkich atomów, głównie uranu. Wskutek rozbicia jądra atomu (np. izotopu uranu U-235) powstają inne, nowe atomy (np. bar i krypton), uwalniane są neutrony oraz duża dawka ciepła. Zakładając, że rozszczepieniu uległyby wszystkie atomy zawarte w jednym gramie izotopu uranu U-235, uwolniona energia cieplna byłaby równa energii uzyskanej z 3 ton węgla. Proces ten jest cieplnie wysoce wydajny.

W reaktorze atomowym zjawisko rozszczepienia jądra atomu zachodzi pod wpływem neutronu powstałego wskutek wcześniejszego rozszczepienia, zatem reakcja ta ma charakter reakcji łańcuchowej. W momencie rozszczepienia jądra uwalniana może być różna liczba neutronów (najczęściej od 0 do 5 neutronów) o różnej energii, z których nie wszystkie wywołują kolejne rozszczepienia. Na liczbę kolejnych rozszczepień wpływ ma wiele czynników, m.in. skład paliwa jądrowego<sup>38</sup>, „ucieczka” neutronów<sup>39</sup> oraz energia uwalnianego neutronu. Przy czym najczęściej energia ta jest zbyt duża, aby skutecznie powodować kolejne rozszczepienia. W związku z tym, żeby w większym stopniu wykorzystać uwalniane neutrony do kolejnych rozszczepień, w reaktorze stosuje się tak zwane spowalniacze neutronów, czyli substancje powodujące zmniejszenie energii uwalnianych neutronów. Do tych substancji należą między innymi „zwykła” woda, woda ciężka, beryl i grafit.

Rozszczepianie jąder w reaktorze ma miejsce wewnątrz tak zwanego elementu paliwowego. Element paliwowy składa się z koszuli (cylindra, o niewielkiej średnicy i długości rzędu 4 metrów, wykonanego np. ze stopu cyrkonu) i umieszczonych w niej pastylek zawierających rozszczepialny uran. Z upływem czasu, na skutek reakcji rozszczepiania w paliwie jądrowym pojawiają się nowe pierwiastki. Część z nich ulega dalszym rozszczepieniom i bierze czynny udział w produkcji ciepła. Pozostałe stanowią „zanieczyszczenia”. Do zanieczyszczeń należą materiały rozszczepialne, trudno rozszczepialne i nierozszczepialne. Zanieczyszczenia rozszczepialne mają znaczny, niekorzystny wpływ na przebieg reakcji łańcuchowej i dlatego nazywane są truciznami reaktorowymi, a proces powodujący ich powstanie zatruciem reaktora<sup>40</sup>. Zanieczyszczenia trudno roz-

<sup>38</sup> Uderzenie neutronu w atom może spowodować rozszczepienie jądra lub jego „nieproduktywne” wychwycenie. Przy czym nieproduktywne wychwycenie zachodzi w jądrach pierwiastków nie rozszczepialnych znajdujących się w paliwie jądrowym.

<sup>39</sup> Neutrony uciekające z materiału rozszczepialnego są „przechwytywane” przez różne elementy reaktora, a w konsekwencji zamieniają swoją energię na ciepło.

<sup>40</sup> Wpływ trucizn reaktorowych na reakcję łańcuchową jest wieloaspektowy i zależy od tego, czy dotyczy stanu ustalonego (pracy stabilnej), czy niestabilnego reaktora (stan niestabilny reaktora związany jest ze zmianami jego mocy). Uogólniając, zatrucie reaktora powoduje znaczne straty neutronów, czyli zmniejszenie liczby neutronów czynnie uczestniczących w reakcji rozszczepiania.

szczepialne i nierozszczepialne nie mają tak znaczącego wpływu na pracę reaktora jak trucizny, jednakże powodują stały spadek ilości neutronów powodujących kolejne rozszczepienia i nazywane są osadem.

Reakcja łańcuchowa zachodząca w reaktorze może mieć charakter zaniżający, ustalony lub lawinowy<sup>41</sup>. W odniesieniu do stanu pracy reaktora stosuje się inne określenia. Reaktor może znajdować się w stanie podkrytycznym, krytycznym i nadkrytycznym<sup>42</sup>. W stanie podkrytycznym liczba uwalnianych neutronów jest niewystarczająca do podtrzymania reakcji łańcuchowej, ponieważ liczba neutronów wywołujących kolejne rozszczepienia jest mniejsza niż liczba reakcji rozszczepień uwalniających te neutrony. Zatem po pewnym czasie nie będzie nowych rozszczepień. W stanie krytycznym reaktora liczba uwalnianych neutronów jest na tyle duża, że pokrywa straty neutronów<sup>43</sup>, a liczba rozszczepień jest stała — liczba neutronów wywołująca kolejne rozszczepienia jest dokładnie taka sama jak liczba rozszczepień uwalniających te neutrony. Natomiast o stanie nadkrytycznym reaktora można mówić wtedy, gdy liczba neutronów wywołujących kolejne rozszczepienia jest większa od liczby reakcji rozszczepień uwalniających te neutrony. Jak widać, liczba rozszczepień stale rośnie.

Reaktor pracuje zatem „stabilnie”, jeżeli jest utrzymywany w stanie krytycznym. Przy czym w stanie ustalonym (stabilnym) w reaktorze wytwarza się stała ilość ciepła związana ze stałą liczbą rozszczepień. Stałe rozszczepianie jąder zachodzące w paliwie jądrowym powoduje zmianę jego składu, tak zwane wypalenie się paliwa (wraz z przebiegiem reakcji zmniejsza się ilość materiału rozszczepialnego, zatem zmniejsza się ilość potencjalnych dalszych rozszczepień). Toteż utrzymanie stanu krytycznego, wraz z upływem czasu (od momentu rozruchu reaktora na świeżym paliwie, do momentu wyłączenia reaktora po pełnym wypaleniu paliwa<sup>44</sup>), wymaga „sterowania” reakcją łańcuchową. Ponadto w czasie pracy reaktora może pojawić się konieczność zmiany ilości ciepła (zmiany mocy reaktora), potrzebna jest wówczas zmiana stanu pracy reaktora<sup>45</sup>. W związku z powyższym reaktor wyposażany jest w specjal-

<sup>41</sup> Lawinowy charakter reakcji łańcuchowej wykorzystywany jest w broni atomowej.

<sup>42</sup> Nazwy stanów reaktora pochodzą od fizycznego terminu „masa krytyczna”. Masa krytyczna jest minimalną ilością materiału rozszczepialnego, niezbędną do powstania samopowtarzającej się reakcji łańcuchowej, czyli takiej, w której liczba rozszczepień będzie stała. Na wartość masy krytycznej wpływają m.in. skład materiału rozszczepialnego i warunki środowiskowe (np. temperatura).

<sup>43</sup> Straty neutronów wywołuje ucieczka neutronów z materiału rozszczepialnego i nieproduktywne ich wychwytywanie przez jądra materiału nierozszczepialnego.

<sup>44</sup> Okres przebywania paliwa w reaktorze nazywany jest kampanią paliwową i dla nowych reaktorów wynosi od 12 do 24 miesięcy.

<sup>45</sup> Zmiana stanu reaktora zachodzi z jednego stanu krytycznego (przy pewnej ilości wydzielanego ciepła) do innego stanu krytycznego, w którym w reaktorze wytwarzana jest inna (większa lub mniejsza) ilość ciepła.

ne „układy sterowania” pozwalające na zmianę jego stanu oraz długotrwałe utrzymanie reaktora w stanie krytycznym. Do sterowania reakcją łańcuchową zachodzącą w reaktorze wykorzystuje się spowalniacze neutronów. Przebieg procesu sterowania różni się w zależności od celu sterowania i wykorzystywanego spowalniacza.

W reaktorze ze świeżym paliwem ilość materiału rozszczepialnego jest około 1,5 razy większa niż ilość potrzebna do utrzymania stanu krytycznego<sup>46</sup>. W celu zmniejszenia intensywności reakcji łańcuchowej do chłodziwa reaktora (np. wody) dodawany jest kwas borowy w ilości wystarczającej do spowolnienia całego nadmiaru neutronów (nie jest możliwy rozwój reakcji lawinowej). Ponadto do pastylek paliwowych w procesie ich produkcji dodawane są tak zwane trucizny wypalające się. Trucizny te na początku kampanii paliwowej wychwytyują neutrony, jednakże wraz z upływem czasu „wypalają się”, zmniejszając swoją rolę w spowalnianiu neutronów.

Przez cały czas pracy reaktora, oprócz dodanego do chłodziwa kwasu borowego, spowalnianie neutronów realizowane jest dzięki wprowadzaniu do wnętrza reaktora grafitu w postaci tak zwanych prętów regulujących (sterujących). Prętów regulujących w reaktorze może być kilkadziesiąt, przy czym każdy z nich ma własny niezależny napęd. Wsuwanie lub wysuwanie prętów z reaktora powoduje odpowiednio spowalnianie lub przyspieszanie reakcji łańcuchowej. Ten typ sterowania wykorzystywany jest do bieżącej kontroli nad reakcją łańcuchową, np. w momencie zmiany mocy reaktora.

Między innymi ze względu na powstające w procesie rozszczepiania niekorzystne promieniowanie i możliwość rozwoju reakcji lawinowej, konstrukcja elektrowni jądrowej i jej praca warunkowane są względami bezpieczeństwa. Na potrzeby niniejszego opracowania wybrano i skrótowo opisano kilka istotnych kwestii.

Promieniowanie powstające w wyniku rozszczepiania jąder jest bardzo przenikliwe i szkodliwe dla organizmów żywych. Dlatego też zabezpieczenia przed „ucieczką” promieniowania dotyczą wszystkich elementów elektrowni. W skład tychże zabezpieczeń wchodzi (elementy wymienione zostały w kolejności występowania na drodze promieniowania, począwszy od paliwa jądrowego) m.in.:

- konstrukcja pastylki ograniczająca możliwość uwolnienia promieniotwórczych gazów,
- konstrukcja koszulki elementu paliwowego ograniczająca „ucieczkę” promieniowania z elementu paliwowego,
- ściana zbiornika reaktora,
- betonowa osłona reaktora,
- stalowa blacha zabezpieczająca osłonę reaktora,

---

<sup>46</sup> Taki zapas paliwa w reaktorze pozwala na utrzymanie stanu krytycznego przez całą kampanię paliwową pomimo wypalania się paliwa.

- żelbetonowa obudowa osłaniająca reaktor wraz z urządzeniami pomocniczymi,
- strefy bezpieczeństwa wokół elektrowni.

Kolejnym zagrożeniem dla bezpieczeństwa elektrowni jądrowej jest możliwość rozwinięcia się niekontrolowanej reakcji lawinowej. Reakcja taka może doprowadzić do niekontrolowanego nagłego wzrostu temperatury rdzenia reaktora, stopienia się paliwa, a w konsekwencji znacznego zagrożenia wydostaniem się substancji promieniotwórczych. Ze względu na łańcuchowy charakter reakcji rozszczepienia, zagrożenie niekontrolowaną reakcją lawinową w reaktorze występuje w czasie zmian stanu pracy reaktora. W szczególności w czasie rozruchu reaktora lub nagłego dużego ubytku mocy odbieranej z reaktora (np. awaryjne odłączenie od sieci generatora prądu). W pierwszym przypadku zagrożenie wynika z tego, że w czasie rozruchu konieczne jest narastanie ilości rozszczepień (utrzymanie nadkrytycznego stanu reaktora), aby reaktor zwiększał swoją moc. Drugi przypadek związany jest z tym, że reakcja łańcuchowa ma dużą bezwładność czasową (nie zanika od razu), a ponadto w trakcie zmiany stanu reaktora (np. redukcji mocy) uwidaczniają się dynamiczne efekty zatrucia reaktora<sup>47</sup>.

W nowoczesnych elektrowniach jądrowych zagrożenie związane z niekontrolowaną reakcją lawinową, a w konsekwencji z niekontrolowanym wzrostem temperatury, eliminowane jest m.in. poprzez:

- zastosowanie biernych elementów bezpieczeństwa automatycznie, bez konieczności ich „zasilania”, pozwalających na zahamowanie reakcji i schłodzenie rdzenia (np. grawitacyjne zalewanie komory reaktora przez spowalniacz neutronów),
- temperaturowy efekt ograniczenia ilości rozszczepień (efekt ten polega na samoczynnym, wynikającym z fizycznych własności, zmniejszaniu się ilości rozszczepień wraz ze wzrostem temperatury materiału rozszczepialnego),
- zwielokrotnienie systemów kontrolno-pomiarowych i sterujących (np. w przypadku układów chłodzenia reaktora stosuje się trzy lub nawet cztery niezależne, w pełni wydajne — zdolne do samodzielnego chłodzenia całego reaktora — systemy chłodzące).

Ostatnią poruszaną tutaj kwestią jest bezpieczeństwo cyklu paliwowego. Przy czym cyklem paliwowym nazywa się procesy związane z wydobyciem rudy uranu, jej wzbogaceniem, produkcją elementów paliwowych, transportem do elektrowni, wypalaniem w reaktorze, schładzaniem paliwa po usunięciu go z reaktora, ewentualnym ponownym przerobieniu na świeże paliwo jądrowe i skła-

---

<sup>47</sup> Najbardziej znanym przykładem tego efektu była awaria w Czarnobylu. Awaria w elektrowni nastąpiła na skutek nieskompensowanego przez wadliwy układ sterowania, odtruwania się reaktora związanego z nagłym spadkiem mocy wydawanej z reaktora. Przy czym odtrawianie reaktora jest procesem odwrotnym do zatrucia i polega na zwiększaniu się liczby neutronów powodujących rozszczepienia wywołanej zmniejszaniem się ilości trucizny reaktorowej.



dowaniu odpadów. W skład procedur bezpieczeństwa cyklu paliwowego zaliczyć można:

- międzynarodowy nadzór nad wydobyciem rudy uranu i jej wzbogacaniem,
- nadzór nad transportami paliwa i odpadów,
- stale modyfikowane technologie ponownego użycia wypalonego paliwa jądrowego, mające na celu minimalizację produkcji nowego paliwa,
- budowa bezpiecznych, głębokich składowisk odpadów i nadzór nad nimi.

#### 4.2.2. Problem do dyskusji

Dyskusja o energii atomowej zazwyczaj budzi wiele emocji. Emocje te często wynikają z braku podstawowej wiedzy na temat tej gałęzi energetyki. Biorąc pod uwagę przedstawiony skrót wiadomości<sup>48</sup> i własne poszukiwania wiedzy na temat elektrowni jądrowych, warto zastanowić się nad następującymi problemami:

1. Jakie są interakcje środowisko — energetyka jądrowa?
  - Jak wynika z przedstawionej technologii produkcji energii elektrycznej, główny niekorzystny wpływ energetyki atomowej na środowisko związany jest z promieniowaniem. Zarówno w fazie produkcji paliwa, produkcji energii i utylizacji odpadów promieniotwórczych.
  - Ze względu na możliwe niekorzystne oddziaływania w energetyce jądrowej stosowane są bardzo ostre normy bezpieczeństwa. Niespotykane w innych dziedzinach przemysłu<sup>49</sup>. Wynikiem tego są technologie budowy uodparniające elektrownie atomowe na prawie wszystkie możliwe kłeski żywiołowe.
2. Czy warto rozwijać energetykę atomową, czy szukać innej, nowej drogi?
  - Preferowaną przez część społeczeństwa i uznaną za proekologiczną drogą dla energetyki jest energia odnawialna. Biorąc pod uwagę względy techniczne przedstawione we wcześniejszym podrozdziale (głównie problemy związane z niestabilnością pracy źródeł odnawialnych), trudno sobie wyobrazić system elektroenergetyczny bez kilku dużych stabilnych źródeł energii. Do źródeł stabilnych mogących osiągać duże moce zalicza się elektrownie węglowe i jądrowe. Zatem energetyka jądrowa przedstawiana jest często jako alternatywa dla energetyki węglowej.

---

<sup>48</sup> Ze względu na różnorodność i złożoność procesów technologicznych (zjawisk fizycznych) związanych z pracą elektrowni jądrowych, w niniejszym opracowaniu ograniczono do minimum informacji na ten temat. Niech będzie to zachęta do własnych studiów.

<sup>49</sup> Dla porównania transport szkodliwych chemikaliów nie jest tak kontrolowany i zabezpieczony jak transport paliwa i odpadów promieniotwórczych. Przykładem może być katastrofa z 1989 roku transportu chloru w Białymstoku. Według analityków wyciek stężonego chloru z przewróconych cystern mógł spowodować całkowite zniszczenie życia w promieniu kilkudziesięciu kilometrów od miejsca katastrofy (ok. połowy powierzchni Białegostoku).

- Jak wynika z przytoczonych wcześniej argumentów, energetyka węglowa, w wydaniu klasycznym silnie niekorzystnie oddziałuje na środowisko. Jej alternatywą, również opartą na węglu, są czyste technologie węglowe. W związku ze stałym rozwojem techniki, problem porównania energetyki jądrowej i węglowej można przedstawić jako porównanie energetyki jądrowej i czystych technologii węglowych.
3. Czy Polska może być „wolna” od energetyki atomowej, nie posiadając własnej siłowni?
- U sąsiadów Polski pracuje kilkanaście elektrowni<sup>50</sup>, z których najbliższa, Czeskie Dukovany, leży zaledwie 122 km od polskiej granicy. Ponieważ zanieczyszczenia nie znają granic, ewentualna poważna awaria którejś elektrowni, przy niekorzystnym kierunku wiatru obejmie terytorium Polski.
  - Jednym z proponowanych rozwiązań alternatywnych dla budowy elektrowni jądrowych w Polsce jest import energii z krajów ościennych. W takim przypadku społeczeństwo polskie traci kontrolę nad strukturą wytwarzania energii dostarczanej do polskiego systemu. Nie ma gwarancji, że nasi sąsiedzi, mając dużego klienta, Polskę, nie zaczną rozwijać swoich elektrowni jądrowych na terenach przygranicznych (byłoby to uzasadnione z powodu ograniczenia straty mocy na przesył energii z zagranicznej elektrowni do polskich odbiorców).

### 4.3. Ekologia „żarówki”

Ostatnim poruszonym w niniejszym rozdziale tematem technicznym jest, przewrotnie nazwana, ekologia żarówki. Problem ten nie jest tak znaczący jak wybór technologii wytwarzania energii elektrycznej, jednakże obrazuje charakter tendencji proekologicznych panujących obecnie, głównie w Europie. Treść niniejszego podrozdziału dotyczyć będzie stosowanych powszechnie źródeł światła, ich budowy, energochłonności, a w konsekwencji wpływu na środowisko.

#### 4.3.1. Trochę teorii

Do podstawowych źródeł światła stosowanych w gospodarstwach domowych można zaliczyć różne rodzaje: żarówek, świetlówek (lamp fluorescencyjnych)

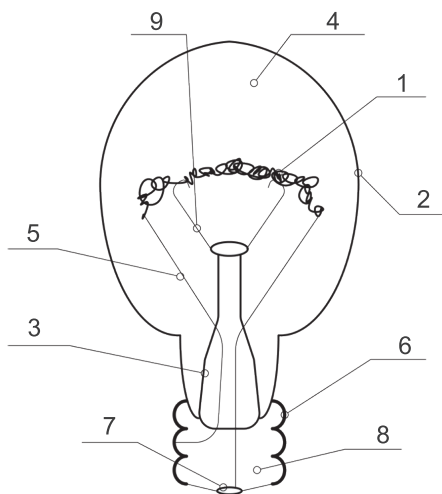
---

<sup>50</sup> W promieniu 300 km od granic Polski pracuje 25 bloków energetycznych zainstalowanych w 10 elektrowniach jądrowych (Szwecja, Litwa, Ukraina, Słowacja, Węgry, Czechy i Niemcy).



i diod elektroluminescencyjnych LED. Każde z wyżej wymienionych źródeł światła w inny sposób to światło wytwarza, a wiąże się to z odmienną budową. Poniżej przedstawiono w sposób wielce uproszczony budowę i zasadę działania wybranych źródeł światła.

1. Żarówka jest źródłem wytwarzającym światło termiczne. Bezpośrednim źródłem światła jest rozgrzany żarnik wykonany z trudnotopliwego drutu wolframowego. W celu uniknięcia zjawiska utleniania drutu prowadzącego do jego zniszczenia żarnik zamknięty jest w szklanej bańce wypełnionej gazem obojętnym (niewchodzącym w reakcje z żarnikiem). Doprowadzenie napięcia do żarnika następuje poprzez przewody połączone z trzonkiem gwintowanym. Ze względu na metodę wytwarzania światła w żarówce traci się dużo energii zamienianej na ciepło (straty mogą wynosić aż 95% mocy), ma ona też jedną z najmniejszych skuteczności świetlnych<sup>51</sup>. Żarówka emituje światło o barwie ciepłej. Konstrukcja żarówki jest prosta (por. rysunek 2), a do jej budowy wykorzystuje się szkło, metale (m.in.: wolfram, stal, aluminium) oraz gaz obojętny (np. mieszaninę argonu i azotu). Zastosowane w żarówce materiały konstrukcyjne są praktycznie obojętne dla środowiska i nie wymagają utylizacji. Ponadto, ze względu na prostą budowę, w procesie technologicznym nie zużywa się wiele energii. Istnieją także żarówki halogenowe. Różnica w budowie polega na tym, że w żarówce halogenowej żarnik zamknięty jest w bardzo małej bańce szklanej, przy czym bańka ta jest wypełniona



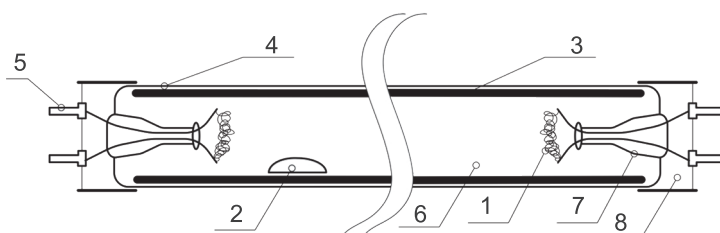
Rys. 2. Budowa żarówki

1 — żarnik, 2 — bańka szklana, 3 — słupek podtrzymujący żarnik, 4 — gaz obojętny, 5 — przewód doprowadzający napięcie, 6 — trzonek gwintowany, 7 — styk, 8 — izolacja, 9 — podpórka żarnika

<sup>51</sup> Skuteczność świetlna określa ilość światła, jaką można uzyskać z jednego wata mocy źródła. Żarówka wykazuje skuteczność na poziomie od 6 do 16 lumenów na wat, żarówka halogenowa — 15 do 30, świetlówka — 40 do 100, dioda LED ma skuteczność od 30 do 100 lumenów na wat. Najskuteczniejsze przemysłowe źródła światła wykazują skuteczności na poziomie nawet powyżej 200 lumenów na wat.

gazem zawierającym np. jod. Odmienna konstrukcja powoduje, że żarówki halogenowe świecą jaśniej i mają większą trwałość niż zwykłe żarówki<sup>52</sup>.

2. Świetlówka jest fluorescencyjnym źródłem światła. Bezpośrednie źródło światła stanowi palący się w parach rtęci łuk elektryczny zamknięty w rurce szklanej. Łuk elektryczny emituje światło ultrafioletowe, niewidzialne i bardzo szkodliwe dla oka ludzkiego, zatem w celu wytworzenia światła widzialnego wewnętrzną stronę rurki szklanej powleczone jest luminoforem (por. rysunek 3). Luminofor pobudzony światłem ultrafioletowym świeci światłem widzialnym o barwie zależnej od jego składu (od barwy niebieskawej, poprzez białą do pomarańczowej). Wyładowcze źródła światła, w tym świetlówki, są wysoko skutecznymi świetlnie i sprawnymi źródłami, w porównaniu ze zwykłą żarówką, tylko niewielka ilość energii jest w nich tracona na ciepło, źródła te są źródłami energooszczędnymi. Świetlówka do normalnej pracy wymaga specjalnego układu rozruchowego<sup>53</sup>. Jak wynika z rysunków 2 i 3, budowa świetlówki jest bardziej złożona niż budowa żarówki, ponadto świetlówka wymaga specjalnych układów rozruchowych (umieszczanych w oprawie świetlówki), zwiększa to energochłonność procesu jej produkcji. Związana z zasadą działania obecność silnie trującej rtęci powoduje, że zużyta świetlówka, w porównaniu ze zwykłą żarówką, jest wielce uciążliwym odpadem dla środowiska i wymaga skomplikowanego procesu utylizacji.



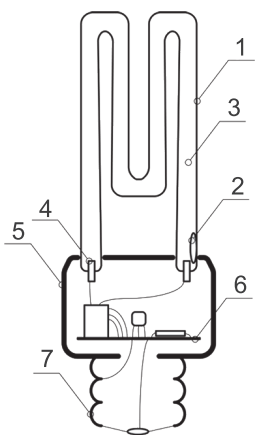
Rys. 3. Budowa świetlówki

1 — żarnik, 2 — rtęć, 3 — luminofor, 4 — rurka szklana, 5 — styki, 6 — gaz, 7 — słupek, 8 — izolacja

<sup>52</sup> Dodatek jodu i konstrukcja bańki szklanej zwiększają temperaturę wewnątrz żarówki. Powoduje to „samoregenerację” żarnika. Wolfram ulatujący z żarnika tworzy tak zwane halogenki — związki jodu i wolframu (stąd nazwa żarówki). Potem pod wpływem wysokiej temperatury żarnika wolfram z halogenków z powrotem na nim osiada, tym samym przedłużając żywotność żarówki.

<sup>53</sup> Do rozruchu i normalnej pracy stosuje się układ składający się z dławika (elektryczna cewka indukcyjna) i zapłonika (tak zwanego startera, będącego bimetalowym elementem łączeniowym). W czasie rozruchu wewnątrz rurki podgrzewane jest żarnikami (podobnymi do tych występujących w żarówkach) potem poprzez działanie zapłonika i dławika wytwarzane jest podwyższone napięcie inicjalizujące wyładowanie łukowe. Kiedy łuk zaczyna się palić, zapłonnik wyłącza się, a poprzez dławik napięcie zasilania świetlówki jest obniżane.

- Świetlówka kompaktowa (nazywana też żarówką energooszczędną) jest odmianą świetlówki klasycznej. Świetlówka kompaktowa jest tak skonstruowana, aby zmniejszyć jej rozmiary w porównaniu ze zwykłą świetlówką oraz umożliwić jej zamontowanie w oprawach przeznaczonych dla zwykłych żarówek (por. rysunek 4). W tym celu rurka szklana jest wyginana, a do trzonka gwintowanego mocowana jest obudowa zawierająca elektroniczny układ rozruchowy. Świetlówka jako źródło wyładowcze fluorescencyjne wytwarza światło o barwie uzależnionej od zastosowanego luminoforu, przy czym wykazuje się wysoką skutecznością świetlną i sprawnością. Ze względu na swoje właściwości świetlówka kompaktowa zaliczana jest do źródeł energooszczędnych. Jak łatwo zauważyć, konstrukcja świetlówki kompaktowej jest bardziej złożona niż zwykłej świetlówki; nie dziwi zatem fakt, że proces produkcji, a także utylizacji jest skomplikowany i wymaga znacznej energii. Poza tym instalowanie dużej liczby świetlówek kompaktowych powoduje zakłócenia w sieci elektrycznej i pojawienie się niekorzystnego pola elektromagnetycznego<sup>54</sup>.



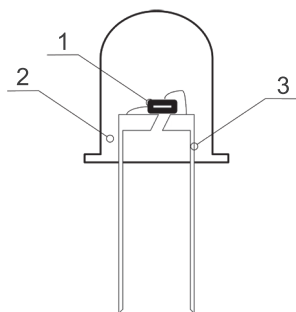
Rys. 4. Budowa świetlówki kompaktowej

1 — rurka szklana pokryta luminoforem, 2 — rtęć, 3 — gaz, 4 — elektroda, 5 — obudowa z tworzywa sztucznego, 6 — elektroniczny układ zapłonowy, 7 — trzonek gwintowany

- Dioda elektroluminescencyjna (LED) jest źródłem, w którym światło powstaje w wyniku zjawiska fotoelektrycznego zachodzącego w złączu półprzewodnikowym. Pierwotnie diody LED były używane jako „lampki sygnalizacyjne”, obecnie wraz z rozwojem techniki uzyskano struktury półprzewodnikowe zdolne do wytworzenia odpowiednio dużego natężenia światła o barwie przyjemnej dla oka ludzkiego. Źródła światła, w których stosowane są diody LED, zazwyczaj zawierają od kilku do kilkudziesięciu pojedynczych diod. Są to źródła o wysokiej sprawności i wysokiej skuteczności

<sup>54</sup> Oba rodzaje zakłóceń (elektryczne w sieci i elektromagnetyczne) powodowane są przez elektroniczny układ zasilania świetlówki kompaktowej.

światłej, są uznawane za źródła energooszczędne. Ich budowa nie jest prosta (zwłaszcza uzyskanie struktury półprzewodnikowej o określonych parametrach) w związku z tym wymaga znacznych nakładów energetycznych. Jednocześnie brak w nich szkodliwych substancji, co ułatwia ich utylizację.



Rys. 5. Budowa diody LED

1 — półprzewodnik, 2 — obudowa z tworzywa sztucznego, 3 — elektrody (doprowadzenie napięcia)

#### 4.3.2. Problem do dyskusji

Jak wynika z powyższego wstępu teoretycznego, poszczególne źródła światła różnią się zasadniczo pod względem swojej budowy i pod względem technologii wytwarzania oraz utylizacji, a w konsekwencji — pod względem wpływu na środowisko. W związku z tym warto zastanowić się nad problemem postawionym w tytule niniejszego podrozdziału. W trakcie rozważań mogą nasunąć się następujące pytania:

1. Jak zdefiniować pojęcia „energochłonność” i „ekologia” w odniesieniu do źródeł światła?
  - Żarówki zużywają dużo energii do wytworzenia światła, ale są proste do wytworzenia i łatwe w utylizacji.
  - Źródła fluorescencyjne zawierają rtęć.
2. Czy energooszczędne źródło światła jest proekologiczne?
  - Producenci źródeł energooszczędnych (głównie świetlówek kompaktowych) swoje wyroby umieszczają w opakowaniach w kolorze zielonym. Sugeruje to, że wyrób jest przyjazny środowisku.
  - Źródła światła różnią się budową i zasadą działania, z czego wynikają różne sprawności i skuteczności świetlne. Na tej podstawie podejmowane są decyzje co do zasadności stosowania poszczególnych źródeł światła<sup>55</sup>, nie są brane pod uwagę inne parametry źródła, takie jak na przykład zawartość szkodliwych pierwiastków (rtęć w świetlówkach).

<sup>55</sup> Na podstawie dyrektyw unijnych z produkcji wycofywane są zwykłe żarówki jako źródła zbyt energochłonne.

3. Czy poprzez przepisy prawa można obywateli zmuszać do oszczędzania energii?
  - Wysoka cena energii elektrycznej wymusza jej oszczędzanie.
  - Prawo niezezwalające na produkcję energochłonnych żarówek wymusza stosowanie między innymi świetlówek kompaktowych zawierających bardzo szkodliwą rtęć.

### Warto przemyśleć

1. Czy wybór technologii, dokonany przez człowieka na podstawie niepełnej wiedzy, może być słuszny?
2. W jakim stopniu osoby bez wykształcenia technicznego mogą decydować o działaniach „przemysłu”, nawet jeżeli konsekwencje tychże działań dotyczą ich osobiście?
3. Gdzie leży granica pomiędzy rozwojem cywilizacji technicznej a zachowaniem środowiska naturalnego?
4. Czy da się pogodzić następujące postawy: „nie chcę elektrowni obok swojego domu”, „chcę mieć energię elektryczną”, „chcę mieć czyste środowisko”?
5. Czy postawy proekologiczne zawsze są słuszne?

### Warto przeczytać

- CHMIELNIAK T.: *Technologie energetyczne*. Warszawa 2008.
- GÓRKA K.: *Ekonomika ochrony środowiska*. Kraków 1990.
- JANICZEK R., PRZYGRODZKI M.: *Rozproszone źródła energii w systemie elektroenergetycznym*. Gliwice 2006.
- JASTRZĘBSKA G.: *Odnawialne źródła energii i pojazdy elektryczne*. Warszawa 2007.
- KACEJKO P.: *Generacja rozproszona w systemie elektroenergetycznym*. Lublin 2004.
- KEITH D.W., DECAROLLIS J.F., DENKENBERGER D.C., LENSCHOW D.H., MALYSHEV S.L., PACALA S., RASH P.: *The influence of large-scale wind power on global climate*. Dostępne w Internecie: <http://www.pnas.org/content/101/46/16115.full> [data dostępu: 28.01.2013].
- KUBOWSKI J.: *Nowoczesne elektrownie jądrowe*. Warszawa 2010.
- MACHOWSKI J.: *Regulacja i stabilność systemu elektroenergetycznego*. Warszawa 2004.
- MARZEWSKI J.: *Elektroenergetyczne sieci miejskie. Zagadnienia wybrane*. Warszawa 2006.

- NEY R.: *Uwarunkowania i dylematy polskiej polityki energetycznej*. „Polityka Energetyczna” 1998, T. 1, z. 1—2, s. 7—27.
- PAWLIK M., STRZELCZYK F.: *Elektrownie*. Warszawa 1990—2009.
- ROY S.B., PACALA S.W., WALKO R.L.: *Can large wind farms affect local meteorology?* „Journal of Geophysical Research-Atmospheres” 2004, Vol. 109.
- SKOREK J., KALINA J.: *Gazowe układy kogeneracyjne*. Warszawa 2005.

## Teksty konteksty

### ANKIETA<sup>56</sup>

Wiek ....., Płeć .....

Zainteresowania: .....  
 .....  
 .....  
 .....

1. Uszereguj źródła energii od najbezpieczniejszego dla środowiska do najmniej bezpiecznego.

..... elektrownia atomowa	..... elektrownia węglowa
..... elektrownia wiatrowa	..... elektrownia słoneczna (ogniwa fotowoltaiczne)
..... elektrownia biogazowa	..... elektrownia na gaz ziemny
..... elektrownia na gaz łupkowy	..... elektrownia wodna

2. Wymień znane Ci oddziaływania elektrowni węglowej na środowisko i człowieka.

.....  
 .....  
 .....  
 .....

3. Wymień znane Ci oddziaływania elektrowni atomowej na środowisko i człowieka.

.....  
 .....  
 .....  
 .....

<sup>56</sup> Ankieta została sporządzona przez Adriana Noconia (Politechnika Śląska) na okoliczność badań świadomości studentów co do problemów współczesnej energetyki.

4. Wymień znane Ci oddziaływania elektrowni wiatrowej na środowisko i człowieka.
- .....
- .....
- .....
- .....
5. Uszereguj źródła światła od najbezpieczniejszego dla środowiska do najmniej bezpiecznego.
- ..... żarówka wolframowa (klasyczna)      ..... żarówka halogenowa
- ..... żarówka ledowa (diody świecące)      ..... lampa fluorescencyjna
- ..... świetlówka kompaktowa
6. Zaznacz od jednego do trzech źródeł energii, które powinny być podstawą energetyki przyszłości:
- atom, węgiel, wiatr, słońce, biogaz, gaz ziemny, gaz łupkowy, wodna
7. W jakiej odległości od Twojego domu mogłyby powstać elektrownia (podaj odległość w kilometrach dla wszystkich wymienionych elektrowni).
- ..... elektrownia atomowa      ..... elektrownia węglowa
- ..... elektrownia wiatrowa      ..... elektrownia słoneczna (ogniwa)
- ..... elektrownia biogazowa      ..... elektrownia na gaz ziemny
- ..... elektrownia na gaz łupkowy      ..... elektrownia wodna
8. Zaznacz najważniejsze sposoby wpływania państwa na postawy proekologiczne obywateli.
- ☐ Edukacja    ☐ Dofinansowanie    ☐ Kary
- ☐ inne, jakie? .....
- .....
9. Zaznacz najważniejszy sposoby wpływania państwa na postawy proekologiczne przedsiębiorstw.
- ☐ Edukacja    ☐ Dofinansowanie (np. podatkowe)    ☐ Kary
- ☐ inne, jakie? .....
- .....
10. Wymień działania związane z ekologią i energetyką, które obecnie podejmujesz.
- .....
- .....
- .....
- .....

11. Oceń poziom bezpieczeństwa energetycznego Polski?
- ☐ krytycznie niski, konieczne są natychmiastowe działania
  - ☐ zadowalający, wymaga niewielkich zmian
  - ☐ nie wymaga zmian
  - ☐ nie mam zdania na ten temat
12. Oceń poziom działań polskich władz w kierunku poprawy bezpieczeństwa energetycznego Polski?
- ☐ krytycznie niski, konieczne są natychmiastowe działania
  - ☐ zadowalający, wymaga niewielkich zmian
  - ☐ nie wymaga zmian
  - ☐ nie mam zdania na ten temat
13. Oceń poziom bezpieczeństwa elektroenergetycznego Polski?
- ☐ krytycznie niski, konieczne są natychmiastowe działania
  - ☐ zadowalający, wymaga niewielkich zmian
  - ☐ nie wymaga zmian
  - ☐ nie mam zdania na ten temat
14. Zaznacz maksymalnie dwa czynniki wpływające na aktualny stan bezpieczeństwa elektroenergetycznego Polski?
- ☐ stan techniczny sieci elektroenergetycznej    ☐ stan techniczny elektrowni
  - ☐ dostępność surowców energetycznych    ☐ oddziaływanie na środowisko
  - ☐ inne, jakie? .....
  - .....
15. Określ wpływ poniższych czynników na aktualny stan bezpieczeństwa elektroenergetycznego Polski?  
(skala oceny od 0 — brak wpływu do 5 — czynnik podstawowy)
- ..... stan techniczny sieci elektroenergetycznej    ..... stan techniczny elektrowni
- ..... dostępność surowców energetycznych    ..... oddziaływanie na środowisko
- ..... inne, jakie? .....
- .....
16. Wskaż źródło informacji o problemach technicznych (np. bezpieczeństwo elektrowni atomowej)?
- ☐ Internet    ☐ Znajomi    ☐ Rodzina    ☐ Literatura    ☐ Mass media
  - ☐ inne, jakie? .....
  - .....





Postępująca globalizacja widoczna jest niemalże w każdym zakątku świata, w każdym gospodarstwie domowym. Budzi ona różne emocje, często skrajne: od zachwytu poprzez ciekawość, dezorientację, aż po zdecydowaną negację. Razem z globalizacją, a właściwie ją poprzedzając, w życiu społecznym pojawiła się wielokulturowość. Choć nie jest ona zjawiskiem nowym, we współczesnej rzeczywistości społecznej przybiera odmienne niż dotychczas wymiary. Poniższy tekst stanowi głos w rozważaniach dotyczących przemian społeczno-kulturowych. Przemian, które w pośredni lub/i bezpośredni sposób wywołują zmiany w funkcjonowaniu człowieka. Rozważania są próbą refleksji nad zagadnieniem wielokulturowości, z punktu widzenia pedagoga.



## 5. Pedagog a wielokulturowość — refleksje w kontekście wychowania

„Jesteśmy jedni dla drugich pielgrzymami, którzy różnymi drogami zdążają w trudzie na wspólne spotkanie”.

Antoine de Saint-Exupéry

Wielokulturowość jest obecnie cechą charakterystyczną dla wielu społeczeństw Europy. Polska także należy do krajów, w których zróżnicowanie społeczne staje się faktem. Zachodzący proces przemian niesie ze sobą konieczność odnalezienia się w dialogu z odmiennymi kulturowo jednostkami, grupami, społecznościami. By ów dialog mógł się toczyć, niezbędna jest szeroka edukacja pozwalająca na poznanie innych kultur, ale także pozwalająca na pogłębioną refleksję nad własną tożsamością. Konieczna również jest zmiana postaw, która stanowi podstawowy warunek podjęcia próby nawiązania wielokulturowej/międzykulturowej rozmowy.

Jerzy Nikitorowicz stwierdza, iż „wielokulturowość społeczeństw stała się już wielokulturowością ujawnioną, dostrzegalnym faktem społecznym. [...] W efekcie czego rodzi się wiele problemów, nowych pytań badawczych, zmusza do refleksji konieczność poszukiwania na nie odpowiedzi. Z jednej strony można przyjąć, że im więcej różnic się kumuluje, tym częściej dochodzi do konfliktu kulturowego i tym bardziej on trwa, z drugiej strony, że społeczeństwa są i będą coraz bardziej wielokulturowe, jednakże konflikt nie zależy od ujawnionych różnic, ale od zachodzących w tych społecznościach procesów demokratyzacji, wzajemnego poznawania się, zrozumienia i dialogu z inną kulturą, jako warunku własnego rozwoju”<sup>1</sup>.

Problem, a zarazem szansa, jakiej można upatrywać w wielokulturowości, dotyczy przede wszystkim pokolenia młodych ludzi, funkcjonujących w społeczeństwie i mających do niego niebawem dołączyć. Niemniej jednak starsze pokolenia mają do spełnienia w dokonujących się przeobrażeniach społecznych istotną rolę. Powinny towarzyszyć młodym w przygotowaniu do życia w warunkach wielokulturowości, dzieląc się z nimi i podtrzymując trwanie wartości, tradycji, tożsamości.

Taki przekaz kulturowy odbywa się przede wszystkim w środowiskach wychowawczych. Planowe i intencjonalne oddziaływania wiąże się zasadniczo z instytucjami edukacyjnymi, oświatowymi. Dlatego, jak twierdzi Tadeusz Lewowicki, „niezbędna wydaje się dyskusja o modelu edukacji szkolnej, o aksjologii edukacyjnej, treściach i metodach edukacji”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> J. NIKITOROWICZ: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005, s. 22—23.

<sup>2</sup> *Edukacja międzykulturowa — dokonania, problemy, perspektywy*. Red. T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR, A. SZCZUREK-BORUTA. Toruń 2011, s. 494.

## 5.1. Wielokulturowość

„Wielokulturowość” (ang. *multiculturalism*, fr. *Multiculturalisme* od łac. *multum* — ‘liczny’) oznacza istnienie wielości kultur na określonej przestrzeni geograficznej. Do pojęć pokrewnych temu terminowi badacze zaliczają terminy: „edukacja wielokulturowa”, „międzykulturowość” (relacje między poszczególnymi kulturami), „edukacja międzykulturowa”<sup>3</sup>, „pedagogika międzykulturowa”, „wychowanie wielokulturowe” itp. Współczesna wielokulturowość jest wieloczynnikowa i wielozakresowa.

Opierając się na tym, co powiedział Jerzy Nikitorowicz, można rozpatrywać wielokulturowość m.in. w wymiarze:

- **społecznym** — istotnym problemem jest wówczas dialog z poszanowaniem praw człowieka i świadomością wartości pluralizmu, tolerancja z poszanowaniem i zrozumieniem odmienności, co z kolei kształtuje procesy demokratyzacji (wolne wybory, wolność słowa, brak cenzury itp.);
- **psychicznym** — jest bezpośrednio związana z godnym przyznawaniem się do odmienności, powrotem do źródeł, wartości rdzennych, pierwotnych, poczuciem podmiotowości, własnego sprawstwa i odpowiedzialności za dziedzictwo przodków oraz za określenie perspektyw rozwoju w świecie globalnym;
- **kulturowym** — dotyczy m.in. zauważania inności<sup>4</sup>.

„Wielokulturowość” jest pojęciem złożonym, wieloaspektowym. Uwzględniając takie podejście, nie powinno dziwić, iż istniejące na jednym obszarze kultury mogą silnie dystansować się od siebie. Może się to wyrażać egzystowaniem w izolacji społecznej i całkowitym brakiem zainteresowania odmiennymi kulturami. Ludzie mogą również dążyć do budowania jedności narodowej i nowego typu tożsamości obywatelskiej z zachowaniem zasad wolności i równości kultur<sup>5</sup>.

O wielokulturowości można jednak mówić jako zjawisku powszechnym, które jest wynikiem nasilających się procesów przemieszczania, migracji, uchodźstwa, łączenia rodzin, peregrynacji motywowanych poznawczo, edukacyjnie, kulturowo, ciekawości innych kultur, otwarcia granic itp.

---

<sup>3</sup> „**Edukacja wielokulturowa** — służy przybliżaniu jednostce wielu różnych kultur w celu eliminacji etnocentrycznego sposobu myślenia, społecznych i indywidualnych stereotypów i uprzedzeń, wyznaczających stosunek do odmienności; **edukacja międzykulturowa** [...] stanowiąca efekt wielokulturowości i wskazując nową jakość edukacyjną, czyli zainicjowanie, podtrzymanie i rozwijanie możliwości spotkania się wielu kultur, powiązaną z tolerancją wobec różnic, nastawieniem na poszukiwanie, służące wzajemnemu rozwojowi”. E. WYSOCKA: *Psychospołeczne mechanizmy funkcjonowania w świecie powszechnych różnic — płaszczyzny integracji i radzenia sobie*. W: *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*. Red. J. SURZYKIEWICZ, M. KULEZA. Warszawa 2008, s. 91

<sup>4</sup> J. NIKITOROWICZ: *Wielokulturowość*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. PILCH. T. 6. Warszawa 2008, s. 95.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 95—96.

Zbigniew Kwieciński, zajmując się analizą problemu kształcenia nauczycieli i reformowania programów kształcenia w kontekście wielokulturowości — za Martinem J. Habermanem — wyróżnił osiem sposobów pojmowania wielokulturowości. Niektóre z nich mają charakter faktów społecznych, inne są wyraźnie ukierunkowane na realizację celów edukacji wielokulturowej i wiążą się z kompetencjami nauczyciela:

- „wielokulturowość jako zbiór różnych grup kulturowych;
- wielokulturowość jako ogólnoswiatowa współpraca na rzecz środowiska przyrodniczego;
- wielokulturowość jako uczenie się konkurowania w ogólnoswiatowej gospodarce,
- wielokulturowość jako współistnienie kultur;
- wielokulturowość jako sprawiedliwość i równość społeczna;
- wielokulturowość jako nadawanie znaczenia pierwszym doświadczeniom i wartościom w nauczaniu i uczeniu się;
- wielokulturowość jako ogólny klimat szkoły”<sup>6</sup>.

Założenia, idee wielokulturowości nie zawsze w rzeczywistości społecznej przynosiły zamierzone rezultaty, czyli porozumienie, współpracę między narodami. Współcześnie następuje zmiana w podejściu do wielokulturowości. Kierunkiem tej zmiany jest umiejętność właściwej reakcji na odmienność.

## 5.2. Przyszłość wielokulturowości

„Wychodząc z perspektywy pluralistycznej w interpretowaniu rzeczywistości, trzeba przyjąć, że społeczeństwa są i będą coraz bardziej wielokulturowe. Jak podkreślił A. Sadowski: wielokulturowość oznacza nieuchronność istnienia określonej polityki państwowej lub samorządowej regulującej stosunki międzykulturowe według reguł demokratycznych, stąd nie można w społeczeństwie wielokulturowym uwzględniać tylko perspektywy mniejszości, tak jak nie można uznawać za jedynie słuszną perspektywę większości, na co zwracał uwagę J. Mucha”<sup>7</sup>.

Wielokulturowość zakłada akceptację różnorodności, istnienie pojedynczych kultur w sferze publicznej (prawo, ekonomia, polityka, edukacja) oraz prywatnej (zasady życia społecznego, wierzenia, moralność, obyczaje, zrzeszanie się, powoływanie stowarzyszeń, organizacji w kontekście ochrony wartości, tradycji i realizacji własnych potrzeb)<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Z. KWIECIŃSKI: *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań—Olsztyn 2000, s. 47.

<sup>7</sup> J. NIKITOROWICZ: *Wielokulturowość...*, s. 96—97.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 97—98.

Czy to właściwe środowisko wychowawcze? Czy współczesna edukacja, a w niej pedagog podoła wyzwaniom, które tak trudno jednoznacznie określić?

### 5.3. Edukacja/wychowanie w wielokulturowości

Poszukiwanie odpowiedzi na przytoczone dylematy nie jest proste, zadania tego podejmuje się wielu naukowców, profesjonalnie zajmujących się edukacją w świecie współczesnym. Zagadnienie wielokulturowości jest jednak bliskie także pozostałym członkom społeczeństwa. Przewartościowanie wszelkich wartości, kwestie celów i metod wychowania stają się podstawową treścią refleksji rodziców, wychowawców wszystkich ludzi.

Jak twierdzi Grzegorz Francuz: „Współczesna rzeczywistość potęguje procesy alienacyjne, co bezpośrednio zagraża odejściem człowieka od podstaw jego człowieczeństwa, zapomnieniem i destrukcją konstruktywnych dla bycia człowieka elementów. Niepoślednią rolę w przebiegu tych procesów odgrywa wychowanie. Może ono potęgować alienację człowieka, ucząc go mechanistycznego przystosowania do zdehumanizowanych sfer rzeczywistości, do wymogów opartego przez technologię rytmu życia, a swoim celem czynić nie emancypację jednostek czy rozwój pełni ich człowieczeństwa, lecz urobienie zgodnie z wymogami racjonalności technicznej. Krótko mówiąc, wychowanie może spełniać jedynie rolę adaptacyjną, a może też przekazywać z pokolenia na pokolenie depozyt, którym jest pełnia człowieczeństwa. Wychowanie, edukacja może poszerzać nasze pole partycypacji w bycie lub zawężać; przyczyniać się do wzrastania człowieczeństwa w nas lub też do jego skarłowacenia”<sup>9</sup>.

G. Francuz wskazuje dobitnie, że bez wychowania opartego na solidnej podstawie norm, wartości nie będziemy godnie żyć, nie będziemy ludźmi. Pozostaje więc znalezienie złotego środka i — jak podaje M. Jarymowicz — „[...] rozum musi odegrać kluczową rolę we współlistnieniu zwykłych ludzi. To z jego pomocą można poznać i pokochać bliźniego, który jest inny i — póki co — obcy”<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> G. FRANCUZ: *O nową integrację wychowania*. Kraków 1999, s. 46—47.

<sup>10</sup> M. JARYMOWICZ: *Poznać siebie — zrozumieć innych*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. KOZIELECKI. Warszawa 1999, s. 182.

## 5.4. Pedagog w wielokulturowości

Stopień gotowości pedagogów wobec rozwiązywania problemów wielokulturowości w pewnym stopniu obrazują niżej opisane badania<sup>11</sup>. Bez wątpienia badania te nie są miarodajne, ale przyczyniają się do pewnej ogólnej refleksji.

Pierwsze pytanie skierowane do respondentów miało określić ich znajomość definicji pojęcia „wielokulturowość”. Zebrane konstrukty definicyjne starano się umieścić w tabeli 1.

Tabela 1

Definicje pojęcia „wielokulturowość” skonstruowane przez badanych

Definicja	Liczba	Procent
Idea współistnienia wielu kultur w jednym społeczeństwie	13	9,0
Zbiorowość/zlepek wielu kultur — oraz ich wpływ na naszą kulturę	18 8	12,0 5,0
Wiedza na temat kulturowości danych społeczności — odmiennych od naszej	14 6	9,0 4,0
Przenikanie/łączenie się i akceptowanie wzajemnie wielu kultur — w obrębie danego państwa, społeczeństwa, grupy — występujących obok siebie	40 38 11	27,0 26,0 7,0
Brak odpowiedzi	2	1,0
Razem	150	100,0

Najwięcej definicji, podanych przez badanych (27%), identyfikowało wielokulturowość z przenikaniem się i akceptowaniem wzajemnie wielu kultur, nie jest to jednak pełna definicja. Natomiast, jeżeli zostanie ona uzupełniona sformułowaniem, które wskazuje, iż owo łączenie się kultur występuje w obrębie danego państwa, społeczeństwa, grupy lub też wskazaniem (26% osób), że występują obok siebie można uznać ją za właściwą.

Definicje dotyczące postrzegania wielokulturowości jako idei współistnienia wielu kultur z punktu widzenia współczesnych opracowań wydają się również poprawne. Przyjmowały one m.in. następujące brzmienie:

— „idea łączenia kultur przez integrację ludzi, wchodzących w obręb tych kultur” (mężczyzna);

<sup>11</sup> Badania te zostały przeprowadzone przez Małgorzatę Kitlińską-Król w maju 2010. Autorka badań w tym celu skonstruowała kwestionariusz ankiety złożony z 8 otwartych pytań. W badaniach uczestniczyli studenci Uniwersytetu Śląskiego z kierunku pedagogika, studiujący w trybie zaocznym na uzupełniających studiach magisterskich. Próba badawcza wynosiła 150 osób (w grupie tej było 146 kobiet i 4 mężczyzn). Ze względu na brak wystarczającej licznej reprezentacji przedstawicieli mężczyzn wyniki badań nie zostały zróżnicowane ze względu na płeć.



— „idea współistnienia wielu kultur w jednym społeczeństwie, wzajemne ich poznawanie się i akceptowanie”.

W wielu definicjach „wielokulturowość” interpretowano jako proces. Proces „przenikania”, „mieszania się”, „integrowania”. Oto kilka przykładów:

— „wielokulturowość jest zjawiskiem związanym z globalizacją współczesnego świata, otwarciem granic oraz kosmopolityzmem. Przejawia się mieszaniem nacji, znajomością i poszanowaniem dla różnych tradycji, religii, obcego języka”;

— „[...] zjawisko społeczne cechujące się istnieniem w danym społeczeństwie różnych kultur i przenikaniem się ich nawzajem”;

— „[...] to zjawisko przenikania się różnych, odmiennych kultur, wspólna integracja kultur”.

Zadaniem respondentów było również zdefiniowanie pojęcia „edukacja wielokulturowa”. Studenci różnie je rozumieli.

Tabela 2

Definicje terminu „edukacja wielokulturowa” zaproponowane przez respondentów

Definicje	Liczba	Procent
Kształtowanie/budowanie postawy, akceptacji, poznanie, tolerancji dla różnych kultur	29	19,0
Wiedza, nauka o różnych/innych kulturach	47	31,0
Działalność edukacyjna:		
— dostarczanie w procesie edukacji informacji o innych kulturach,	28	19,0
— której celem jest łączenie wiedzy o współczesnym świecie,	12	8,0
— wspólna dla ludzi wywodzących się z różnych kręgów kulturowych,	4	3,0
— wymiana studentów z innych krajów	2	1,0
Działalność poznawcza:		
— przygotowanie do zetknięcia się z wielością kultur,	4	3,0
— poznawanie, akceptowanie kultury, obyczajów innych narodowości	20	13,0
Brak odpowiedzi	4	3,0
Razem	150	100,0

Reprezentatywne definicje wskazujące na edukację wielokulturową jako działalność zmierzającą do ukształtowania pozytywnej postawy wobec odmienności kulturowej brzmiały następująco:

— „kształtowanie postawy wzajemnej akceptacji, tolerancji oraz nastawienie na poznawanie kultur współistniejących”;

- „[...] skierowana na budowanie akceptacji, poszanowania dla inności, przy równoczesnym akceptowaniu własnej kultury”.

Edukacja wielokulturowa najczęściej była określana jako nauka, wiedza i była definiowana m.in. w następujący sposób:

- „nauka służąca zapoznaniu się z różnymi kulturami, ich specyficznymi cechami odmiennymi bądź tożsamymi z naszymi kulturami”;
- „nauka o cechach kultury społeczeństwa, w którym się żyje, jak również innych kultur”.

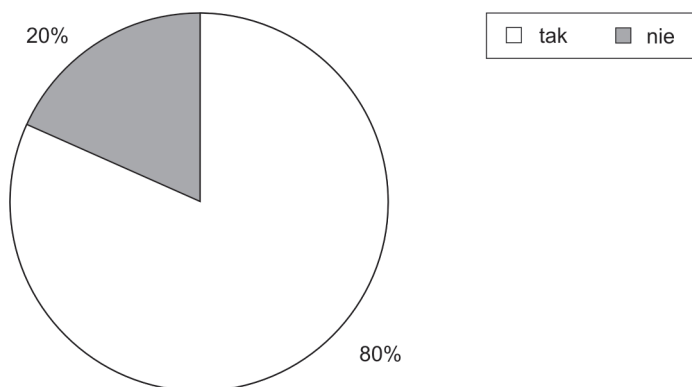
W definicjach „edukacji wielokulturowej”, jako działalności edukacyjnej, podkreślane były elementy wskazujące na celowy, zaplanowany (w domyśle), instytucjonalny proces oddziaływania dydaktycznego:

- „celowe nauczanie o istnieniu innych kultur”;
- „edukowanie określonej grupy społecznej na temat różnych kultur, wprowadzanie na zajęcia informacji dotyczących zwyczajów, zachowań ludzi różnych narodowości”.

Interesujące były definicje, które podkreślały, iż w obszarze działalności naukowej edukacji wielokulturowej realizowane jest zadanie scalania, integrowania wiedzy z różnych kręgów kulturowych, dziedzin życia i nauki. Wskazywano, iż edukacja wielokulturowa wyróżnia się wielowymiarowością, jest kosmopolityczna.

W tejże grupie definicji były także takie, które akcentowały ją jako „miejsce edukacji”, „miejsce spotkania ludzi z różnych kultur”. Można wyodrębnić tu grupę definicji, które wskazywały na edukację wielokulturową jako szeroką działalność poznawczą, bez określenia instytucji czy jej specyficznych celów.

Badania także pokazują, że we współczesnej, globalnej rzeczywistości, w społeczeństwie informacyjnym można wyróżnić wiele źródeł wiedzy o innych kulturach, co jednocześnie w pewien sposób przygotowuje do spotkania z wielością kultur.



Wykres 1. Deklaracja respondentów dotycząca dostrzegania w polskim społeczeństwie przejawów wielokulturowości

Najwięcej studentów (24%) do przejawów wielokulturowości w naszej rzeczywistości zalicza zamieszkanie ludzi innej narodowości w Polsce. Inne wymieniane przejawy wskazuje tabela 3.

Tabela 3

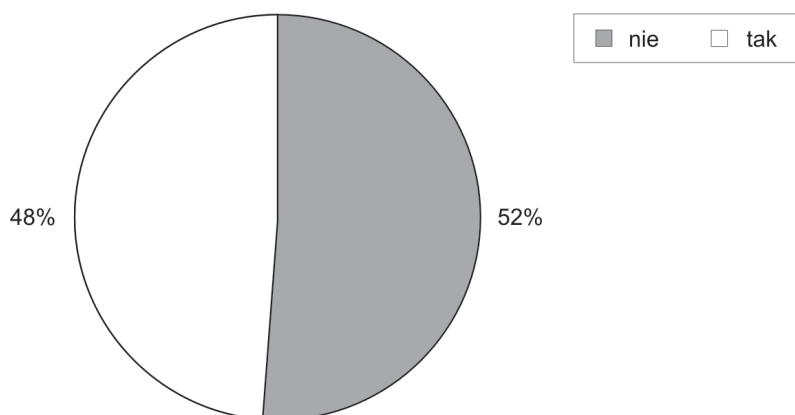
Przejawy wielokulturowości w społeczeństwie deklarowane jako obserwowane przez badanych

Przejawy wielokulturowości	Liczba	Procent
Małżeństwa dwunarodowościowe	12	6,0
Ludzie innej narodowości zamieszkujący, pracujący w naszym kraju	46	24,0
Festiwale, wystawy, imprezy międzynarodowe	20	11,0
Tradycje, zwyczaje, role społeczne przejmowane z innych kultur przez Polaków	42	22,0
Różne wyznania, religie	14	8,0
Migracje ludzi wynikające z różnych przyczyn	12	6,0
Język obcy w codziennym użytku	8	4,0
Potrawy z różnych regionów świata	8	4,0
Różne narodowości uczniów w szkole	6	3,0
Wyjazdy za granicę na urlop	6	3,0
Informacje, programy w mediach o różnych kulturach	6	3,0
Rosnąca tolerancja dla innych ras	6	3,0
Bez uzasadnienia	6	3,0
Razem	192	100,0

Uwaga! Respondenci dokonywali wielokrotnych wskazań

Wyniki pokazują, że studenci raczej celnie odczytują fakty, które ich zdaniem świadczą o wielokulturowości naszego kraju. Niewątpliwie do takich faktów należy obecność w społeczeństwie osób różnej narodowości czy przejmowanie przez rodaków pewnych tradycji, zwyczajów albo sposobów realizacji ról społecznych przez Polaków. Choć znaleźli się i tacy, którzy zjawisko wielokulturowości dostrzegają w mniejszym stopniu lub wcale (20%): „Tak, występują przejawy wielokulturowości w naszym społeczeństwie, choć w niezadowalającym stopniu. Nasze społeczeństwo mocno zakorzenione jest we własnej kulturze i być może boi się tego, co jest obce”.

W drugiej części pytania o przejawy wielokulturowości pytano respondentów o to, czy i jakie fakty owej wielokulturowości, w ich opiniach, dostrzegają w uczelniach wyższych. Rozkład odpowiedzi potwierdzających istnienie i przeczących istnieniu przejawów wielokulturowości w uczelniach wyższych okazał się odmienny od poprzedniego wskazującego na ujawnienie się wspomnianych zjawisk w społeczeństwie.



Wykres 2. Deklaracja respondentów dotycząca dostrzegania w uczelniach wyższych przejawów wielokulturowości

Liczba głosów studenckich rozłożyła się niemalże równo. Wśród przejawów wielokulturowości respondenci wymieniali przede wszystkim międzynarodowe studenckie wymiany (23%) oraz możliwość wspólnego studiowania ze studentami różnych narodowości (19%). Inne zauważone fakty wskazuje również tabela 4.

Tabela 4  
Przejawy wielokulturowości w uczelniach wyższych deklarowane jako obserwowane przez badanych

Przejawy wielokulturowości w uczelniach wyższych	Liczba	Procent
Studenci pochodzący z innych krajów (i/lub regionów Polski)	20	19,0
Międzynarodowe wymiany studentów	24	23,0
Wykładowcy — obcokrajowcy	14	14,0
Obcojęzyczne opracowania naukowe	6	6,0
Konferencje międzynarodowe	6	6,0
Przyjmowanie zagranicznych wzorców nauczania	10	10,0
Treści zajęć dydaktycznych dotyczące wielokulturowości	18	18,0
Styl ubierania się	4	4,0
Razem	102	100,0

Uwaga! Respondenci dokonywali wielokrotnych wskazań.

Pewna grupa studentów spostrzega również wielokulturowość w treściach realizowanych zajęć dydaktycznych (18 osób — 18%), w metodach nauczania (10 osób — 10%), czy w fakcie, iż w uczelniach wyższych pracują wykładowcy będący obcokrajowcami (14 badanych — 14%). Jednak aż 52% studentów nie znajduje symptomów wielokulturowości w działalności uczelni wyższych, co komentują na przykład w następujący sposób: „niestety, uczelnia jest »jed-

nolita« pod względem kultury, chyba że osoby innych kultur boją się ujawnić”; „może na innych niż pedagogika czy psychologia kierunkach studiów są obcokrajowcy”.

W kolejnym pytaniu kwestionariusza ankiety badani studenci poproszeni zostali o podanie nazw przedmiotów, na których podejmowali zagadnienia dotyczące wielokulturowości. W tabeli 5 zaprezentowane zostały wyniki.

Tabela 5

Przedmioty akademickie, podczas których studenci podejmowali zagadnienia dotyczące wielokulturowości

Przedmiot	Liczba	Procent
Brak odpowiedzi	20	7,0
Współczesne kierunki pedagogiczne	56	19,0
Pedagogika porównawcza	38	13,0
Animacja społeczno-kulturowa	30	10,0
Antropologia	56	19,0
Systemy penitencjarne UE	26	9,0
Andragogika	14	5,0
Historia wychowania	14	5,0
Pedeutologia	6	2,0
Filozofia	10	3,0
Pedagogika kultury	8	3,0
Teoria wychowania	6	2,0
Pedagogika społeczna	8	3,0
Razem	292	100,0

Uwaga! Respondenci dokonywali wielokrotnych wskazań

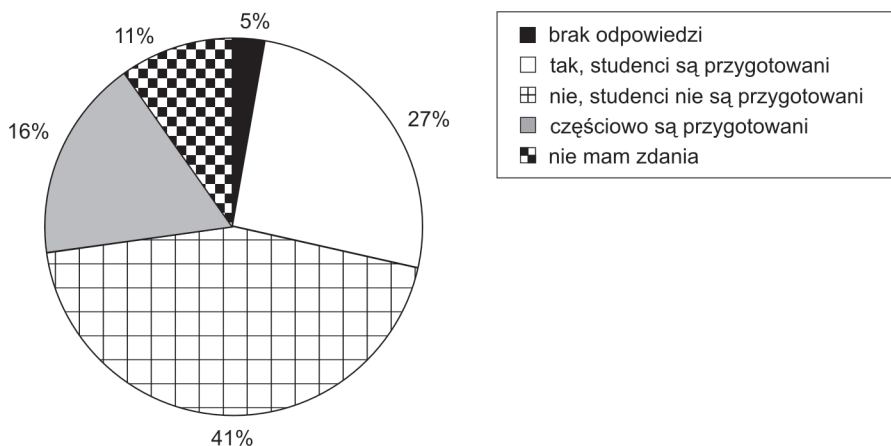
Z podanych wskazań wynika, iż badani studenci wymienili wiele przedmiotów, na których realizowali treści związane z problematyką wielokulturowości. Najliczniej prezentowane były współczesne kierunki pedagogiczne oraz antropologia. Na obydwie te przedmioty wskazało po 56 osób — 19%. Inne to pedagogika porównawcza (38 osób — 13%), animacja społeczno-kulturowa (30 osób — 10%) czy systemy penitencjarne Unii Europejskiej (26 osób — 9%). Grupa 20 respondentów nie udzieliła jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, w tym tylko 3 badanych wskazało, iż nie ma przedmiotów, na których realizuje się treści dotyczące wielokulturowości.

Respondenci wymieniali różne treści prezentowane w ramach szerokiej gamy przedmiotów akademickich realizowanych na kierunku pedagogika. Najczęściej wskazywali, iż treści przedmiotów pozwoliły im na zapoznanie się z kulturą (zwyczajami, prawem, religią) innych krajów (24% badanych), innym przybliżyły specyfikę pedagogiki międzykulturowej (11% respondentów), nie-

którzy (10%) podkreślali możliwość dokonania porównania form pracy, działalności pedagogicznej na realizowanych przedmiotach.

W dużej części jednak respondenci, udzielając odpowiedzi na pytania, skoncentrowali się na wskazaniu nazw przedmiotów, na których poruszali problematykę wielokulturowości, a pominęli określenie szczegółów treści.

Badani respondenci, oceniając przygotowanie studentów pedagogiki do realizowania w praktyce założeń wielokulturowości, zaprezentowali silnie zróżnicowane poglądy.



Wykres 3. Ocena przygotowania studentów pedagogiki do realizowania w praktyce założeń wielokulturowości w opinii respondentów

Dane przedstawione na wykresie wskazują, iż najliczniejsza grupa badanych, 62 osoby (41%) oceniła, że studentom pedagogiki brak przygotowania do realizowania w działaniu założeń wielokulturowości. Dla poparcia tej oceny badani wskazywali najczęściej na następujące argumenty: „brakuje treści dotyczących międzykulturowości, wielokulturowości w programie studiów”; „studenci dysponują jedynie teoretycznymi informacjami dotyczącymi kultur innych narodów”; „brak możliwości realizowania wiedzy w praktyce/weryfikowania wiedzy o wielokulturowości w działaniu praktycznym”. Niektórzy (16%) wnosili, że ewentualnie można mówić o słabym lub średnim przygotowaniu do edukacji wielokulturowej. Owa niepełność przygotowania do tychże działań, w ich opinii, wynika z kilku faktów:

- „zbyt mało treści dotyczących międzykulturowości, wielokulturowości przekazywanych jest podczas studiów”;
- „studia trwają zbyt krótko, by można było dogłębnie poznać wszystkie idee”;
- „studia mogą jedynie częściowo wyposażać pedagogów w wiedzę, umiejętności, uczyć tolerancji wobec innych ludzi czy kultur; dalsza praca, edukacja praktyczna, realizacja idei zależy od jednostki”.

Niemniej pewna grupa studentów prezentowała zgoła odmienne stanowisko (27%), dowodząc, że: „studenci pedagogiki podczas studiów zdobyli szeroką wiedzę teoretyczną i praktyczną o innych kulturach”; „dokonywany wybór kierunku kształcenia zakłada, że przyszły pedagog jest osobą tolerancyjną, otwartą na inność, nastawioną na stałe poszerzanie wiedzy m.in. O wielokulturowości”. Niektórzy studenci wyraźnie potwierdzali dobre przygotowanie do działalności pedagogicznej o charakterze wielokulturowym. Pisali:

- „edukacja zdobyta na studiach pedagogicznych jest wystarczająca do obalania mitów i stereotypów kulturowych”;
- „studenci są tolerancyjni, akceptujący właściwe przygotowanie do unikania stereotypowego patrzenia na rzeczywistość czy schematycznego myślenia”;
- „studenci są otwarci na realizację założeń wielokulturowości, poszerzona wiedza pozwala na lepsze zrozumienie życia innego człowieka. Może to być »wyzwanie«, które wiele nowego wniesie w życie pedagoga”.

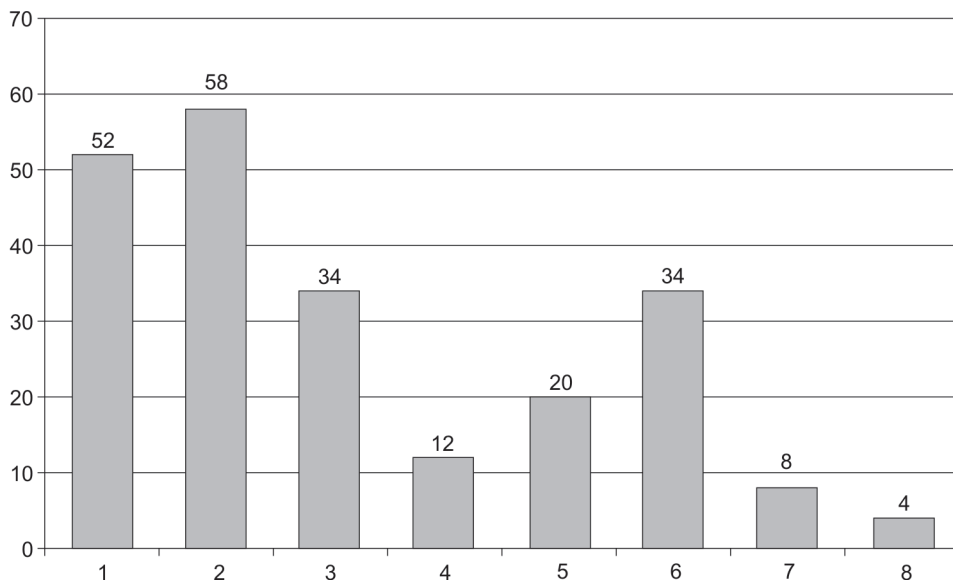
#### 5.4.1. Wielokulturowość a patriotyzm

Równocześnie refleksja nad wielokulturowością powinna prowokować do rozważań nad narodową tożsamością, granicami procesów scalania. W przeszłości, na przełomie XVIII i XIX wieku — Marc Antoine Jullien de Paris, twórca podstaw teoretycznych pedagogiki porównawczej, chcąc podźwignąć z marazmu moralnego społeczeństwo francuskie, chciał stworzyć uniwersalny system edukacyjny, wzorowany na założeniach innych państw. Jego pragnieniem było, aby ów schemat mógł znaleźć zastosowanie w innych krajach. Jak wiadomo, systemy szkolne państw świata bywają podobne, lecz nie ma dwóch identycznych. Dlaczego? „Czynnik ludzki” — historia, religia, kondycja ekonomiczna, położenie geograficzne, ustrój polityczny kraju i jeszcze wiele innych aspektów wpływają modelująco/weryfikująco na idee modernizatorskie. Czasem realizacja założeń reformatorskich przebiega sprawnie, przy akceptacji i satysfakcji społecznej, a innym razem, choć założenia zmian wydają się słuszne, o „przebudowie” nie może być mowy.

Zatem badani respondenci zostali postawieni przed dylematem: Czy rozwijanie idei edukacji wielokulturowej w polskim społeczeństwie ma swe uzasadnienie? 149 badanych potwierdziło potrzebę krzewienia idei wielokulturowości. Uzasadnienia stanowiska były różne, na co wskazuje wykres 4.

Studenci jako podstawowy argument przemawiający za wprowadzeniem idei wielokulturowości w polskim społeczeństwie uznali potrzebę poznania innych kultur niż nasza — 58 badanych (26%), a także konieczność budowania postawy tolerancji, otwartości, akceptacji współistnienia z innymi narodami — 52 osoby (24%). Niejako uszczegółowieniem powyższych wskazań są dwa kolejne — podobnie liczne: „zrozumienie innych ludzi” — 34 respondentów (15%), oraz

„wymóg dzisiejszych czasów” — 34 badanych (15%). Bez wątpienia argumentacja jest w pełni zasadna i znajduje potwierdzenie w opracowaniach tworzonych przez badaczy problematyki wielokulturowości.



Wykres 4. Argumenty potwierdzające zasadność promowania edukacji wielokulturowej w społeczeństwie w opinii badanych (respondenci dokonali wielokrotnych wskazań)

1 — nauka tolerancji, otwartości, współistnienia z innymi, 2 — poznanie innych kultur, 3 — zrozumienie innych ludzi, 4 — porównanie cudzych i własnych dokonań kulturowych — udoskonalenie własnych, 5 — poszerzenie horyzontów myślowych, 6 — wymóg dzisiejszych czasów, 7 — uniknięcie konfliktów i kompromitacji poza granicami naszego kraju, 8 — prowadzi do integracji różnych kultur

Niektóre z wypowiedzi respondentów były bardzo obrazowe:

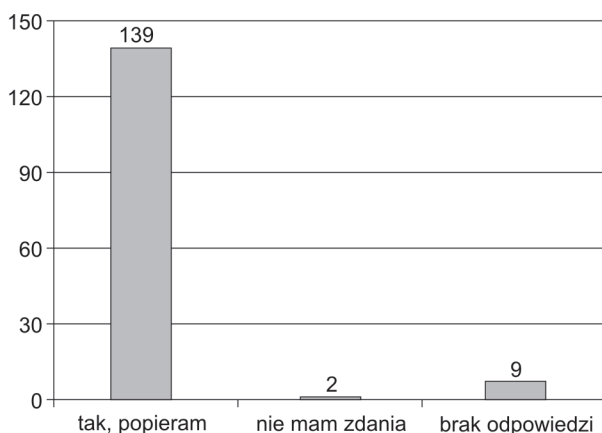
- „[Zetknięcie z wielokulturowością] uczy zrozumienia i tolerancji wobec świata o kształcie obrotowych drzwi, gdzie bez problemu można się przemieszczać, pracować, zakładać rodziny”.

Kolejne uzasadnienia były następujące:

- „[...] wiedza na temat innych kultur jest konieczna w czasach, gdy znikają granice, a podróżowanie między krajami, kontynentami jest coraz prostsze”,
- „Kultura stanowi bogactwo człowieka, narodu. Edukacja wielokulturowa pozwala na wzajemne poznawanie się, ubogacenie i zrozumienie”,
- „[...] w epoce, gdy coraz więcej ludzi podróżuje, często opuszczając kraj na wiele lat, poznanie specyfiki innych narodów powinno być podstawą wychowania. Przyczynić się wówczas może do zmniejszenia waśni i nieporozumień między osobami, narodami”.

Studenci niemalże jednogłośnie wypowiedzieli się w kwestii dotyczącej poparcia założeń edukacji wielokulturowej.





Wykres 5. Deklarowane przez respondentów poparcie dla założeń edukacji wielokulturowej

Analiza prezentowanych definicji „wielokulturowości”, „edukacji wielokulturowej” pokazuje, że nie wszyscy badani zdają sobie w pełni sprawę z istoty zagadnienia. Niestety, analogicznie może być również ze znajomością tez edukacji wielokulturowej, co deklaracje czyni mniej wiarygodnymi. Niemniej większość badanych — 139 osób (93%) deklaruje swe poparcie dla idei wielokulturowości, ankietowani uzasadniają to m.in. tym, że:

- „Integracja wielu kultur prowadzi do lepszego porozumienia się między ludźmi”;
- „[...] jest to szansa nie tylko na poznanie innych kultur, ale także na wzbogacenie swojej kultury narodowej”;
- „[...] ma duże znaczenie, szczególnie gdy globalizm, otwartość przynosi coraz więcej kontaktów z innymi nacjami, kulturami”;
- „Współcześnie powinno się kłaść nacisk na wychowanie młodego pokolenia w duchu akceptacji i poszanowania dla innych narodowości, przy jednoczesnym budowaniu silnego wizerunku narodowego”.

Argumentacja wydaje się słuszna, akcentująca świadomość zachodzących w polskim społeczeństwie przemian kulturowych. Edukacja, nauczyciel/pedagog w świecie informacji (wiedzy) ma być „promotorem przemian”, „człowiekiem jutra”, optymistycznie, ale realnie podchodzącym do dokonujących się zmian. Zmiany stały się faktem i nie sposób ich powstrzymać. Niemniej, jak pisał Jan Paweł II: „Każdy naród posiada swoją pierwotną, oryginalną mądrość, stanowiącą prawdziwy skarb kultury, która dąży do wyrażenia się w sposób dojrzały także w formach ściśle filozoficznych. Prawdziwość tego stwierdzenia wynika z faktu, że pewną podstawową formą wiedzy filozoficznej, istniejącą także w naszej epoce, spotykamy nawet w postulatach, którymi inspirowane jest prawo dawstwo innych krajów oraz prawo międzynarodowe określające reguły życia

społecznego”<sup>12</sup>. Szacunek do własnej tradycji, kultury i historii nie stoi w opozycji do poważania dla innych narodów, ale wręcz pozwala na większe zrozumienie człowieka jako takiego. Niektórzy studenci także dostrzegają taką zależność:

- „Tak, popieram ideę, pod warunkiem że każdy naród zachowuje swoją zasadniczą tożsamość kulturową, szanując jednocześnie kulturę innych [...]”.
- „Popieram, ale ważne jest, by nie zatracić się, »nie zachłysnąć się« bogactwem innych kultur, zapominając o swojej”.
- „Trudno opowiedzieć się jednoznacznie [za wielokulturowością — M.K.-K]. Człowiek bowiem powinien zachować, chronić swoją tożsamość, akceptując jednocześnie inne kultury i sposób myślenia wynikający z odmienności”.

Małgorzata Kitlińska-Król

#### Warto przemyśleć

1. Co wynika dla realizacji roli społecznej, zawodowej pedagoga/wychowawcy z faktu funkcjonowania w rzeczywistości wielu kultur?
2. Jakie możliwości i zagrożenia dla procesu wychowania niesie ze sobą wielokulturowość?
3. Czym dla Ciebie jest tożsamość? (Patrz m.in. *Teksty i konteksty* — kontekst 1). Czy podejmujesz autentyczną próbę zrozumienia, zaakceptowania „Inności”? (Patrz m.in. *Teksty i konteksty* — kontekst 2).
4. Czym jest patriotyzm w kontekście idei wielokulturowości?

#### Warto przeczytać

- APPADURAI A.: *Nowoczesność bez granic. Kultowe wymiary globalizmu*. Tłum. Z. PUCEK. Kraków 2005.
- BAUMAN Z.: *Życie na przemiał*. Tłum. T. KUNZ. Kraków 2004.
- GŁOWACKA-GRAJPER M.: *Dobry gość. Stosunek nauczycieli szkół podstawowych do dzieci romskich i wietnamskich*. Warszawa 2006.
- GOFFMAN E.: *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk 2005.
- GRZYBOWSKI G.G.: *Edukacja europejska — od wielokulturowości ku międzykulturowości*. Kraków 2007.
- GRZYBOWSKI P.P.: *Edukacja międzykulturowa — konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków 2011.

---

<sup>12</sup> *Elementarz Jana Pawła II dla wierzącego, wątpiącego i szukającego*. Red. K. DYBCIAK. Kraków 2005, s. 13.

- KAPUŚCIŃSKI R.: *Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku*. Kraków 2004.  
MATHEWS G.: *Supermarket kultury*. Tłum. E. KLEKOT. Warszawa 2005.  
NIKITOROWICZ J.: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005.

## Teksty i konteksty

**Zbigniew PUCEK**

***Tożsamość w wielokulturowej przestrzeni***

Generalnie pojęcie tożsamości odnosi się do swoistej autodefinicji człowieka, jako indywidualnego bądź zbiorowego aktora społecznego, który postrzega się w określony sposób w relacjach ze sobą samym i światem, przede wszystkim w relacjach z innymi ludźmi i określonymi formami kultury. W tym sensie tożsamość stanowi efekt charakterystycznych dla człowieka procesów samopoznania i kreowania jaźni, których istotną przesłanką jest obecność „innego” postrzeganego bądź to jako kontrast, bądź jako wzór.

[...] Znaczenie tożsamości, jako poczucia dystansu i bliskości, swoistej busoli pozwalającej jednostce na względnie bezpieczną wędrówkę przez życie, wynika z faktu, że sposób pojmowania siebie ma istotny wpływ na kierunek i formy aktywności interakcyjnej jednostek, jako podmiotów, aktorów społecznego dramatu. W klasycznym ujęciu zakłada się, że jednostka o ukształtowanej tożsamości wie, kim jest, czego chce i czego oczekują od niej inni. Wie także, kim nie jest i do czego nie dąży. Ta jej pozytywna i negatywna wiedza wynika z faktu, że podstawowe procesy socjalizacji przebiegają przede wszystkim w najbliższym i w zasadzie niezmiennym co do swych cech środowisku, w tym szczególnym polu uzależnienia, które człowiek przeżywa i przyjmuje za własne. „Swojskość” pojmowana jest przez klasyczną refleksję antropologiczną, jako obszar obligatoryjnego „zakorzenienia” jednostki. W odniesieniu do kultury oznacza to tendencje do preferowania określonego układu wartości, wzorów kulturowych i etosu przy równoczesnym dystansowaniu się wobec wartości, wzorów i etosów alternatywnych. W rezultacie jednostka potrafi określić swoją przynależność i ulokować się w odpowiednich grupach społecznych: rodzinnych, etnicznych, narodowych, religijnych, a także w odpowiednich kategoriach i rolach społecznych, stosując się do konwencjonalnych segregacji płci, wieku, seksualności itd.

Tu właśnie rodzą się świadomościowe opozycje „ja” — „inny”, „my” — „oni”, „nasze” — „obce” ewokujące poczucie wspólnoty, a więc tożsamość zbiorowa czy kulturowa, dojrzewające wraz z rozwojem jednostek i historii danej grupy. Poczucie wspólnoty wynika z podobnego, typowego sposobu rozumienia, przeżywania, zachowania i działania członków grupy reprodukowanego niekiedy przez liczne pokolenia tworzące historie grupy.

Tak rozumiana tożsamość jest zawsze zjawiskiem o charakterze partykularnym, jest narzędziem i formą zarazem przypisania i odróżnienia, skupienia i fragmentacji. W tym sensie tożsamość można ująć jako psychospołeczną funkcję różnicy. W rozległym i wewnętrznie niebywale cywilizacyjnie heterogenicznym kosmosie ludzkiego świata tożsamość okazuje się kategorią porządkującą przez rozdzielanie i przypisywanie, „grawitacyjna” siła sytuująca jednostkowe byty na orbitach określonych społeczno-kulturowych układów. Jest subiektywnym, przekonaniowym korelatem więzi społecznej i kulturowej.

Źródło: „Euro-limes” 2005, nr 1(5). Dostępne w Internecie: [www.euro-limes.ae.krakow.pl](http://www.euro-limes.ae.krakow.pl) [data dostępu: 20.02.2012].

\*       \*       \*

**Ryszard KAPUŚCIŃSKI**  
*Skazany na Indie*

Wróciłem do hotelu. Otworzyłem Hemingwaya i zacząłem od pierwszego zdania: [...]

[...] W miarę jak próbowałem zrozumieć coś z tego tekstu, rosły we mnie zniechęcenie i rozpacz. Poczułem się nagle schwytany w pułapkę, osaczony. Osaczony przez język. Język zdał mi się w tym momencie czymś materialnym, czymś istniejącym fizycznie, murem, który wyrasta na drodze i nie pozwala iść dalej, zamyka przed nami świat, sprawia, że nie możemy się do niego dostać.

Było coś przykrego i poniżającego w tym uczuciu. To może tłumaczy, dlaczego człowiek w pierwszym zetknięciu z kimś lub z czymś obcym odczuwa lęk i niepewność, jeży się, pełen czujnej i podejrzliwej nieufności. Co to spotkanie przyniesie? Czym się skończy? Lepiej nie ryzykować i tkwić w bezpiecznym kononie swojskości! Lepiej nie wystawiać nosa za opłotek! Ja też w pierwszym odruchu może uciekłbym z Indii i wrócił do domu, gdyby nie to, że miałem bilet powrotny na pływający wówczas między Gdańskiem i Bombajem statek pasażerski „Batory”, ale statek nie mógł przypłynąć [...] W ten sposób, odcięty od kraju, zostałem skazany na Indie.

Rzucony na głęboką wodę, nie chciałem jednak utonąć. Uznałem, że może mnie uratować tylko język. Zacząłem się zastanawiać, jak Herodot, wędrując po świecie, radził sobie z językami. [...]

Mając odcięty odwrót, musiałem podjąć rękawicę. Zacząłem dzień i noc wkuwać słowa. Przykładałem do skroni zimny ręcznik, bo pękała mi głowa. Nie rozstawałem się z Hemingwayem, ale teraz opuszczałem niezrozumiałe opisy i czytałem dialogi, bo były łatwiejsze.

[...] To też rozumiałem. Zacząłem nabierać otuchy. Chodziłem po mieście, notując napisy na szyldach, nazwy towarów w sklepach, słowa zasłyszane na

przystankach autobusowych. W kinach zapisywałem po omacku, po ciemku, napisy na ekranie, spisywałem hasła z transparentów niesionych przez napotkanych na ulicy demonstrantów. Docierałem do Indii nie przez obrazy, dźwięki i zapachy, ale poprzez język, w dodatku język nie rodzimie hinduski, ale obcy, narzucony, na tyle jednak zdomowiony, że był dla mnie kluczem niezbędnym, był tożsamy z tym krajem.

Moje zapasy z Indiami to były w pierwszej rundzie zmagania z językiem. Pojąłem, że każdy świat ma własną tajemnicę i że dostęp do niej jest tylko na drodze poznania języka. Bez tego świat ów pozostanie dla nas nieprzenikniony i niepojęty, choćbyśmy spędzili w jego wnętrzu całe lata.

Co więcej — zauważyłem związek między nazwaniem a istnieniem, bo stwierdzałem po powrocie do hotelu, że widziałem na mieście tylko to, co umiałem nazwać [...] Słowem, rozumiałem, że im więcej będę znał słów, tym bogatszy, pełniejszy i bardziej różnorodny świat otworzy się przede mną.

Źródło: R. KAPUŚCIŃSKI: *Podróże z Herodotem*. Kraków 2004, s. 10—11.

\* \* \*

### **Ryszard KAPUŚCIŃSKI** ***Dworzec i pałac***

[...] Na stacji w Benares konduktor spojrzał na mnie i spytał:  
— Where is your bed?

[...] Okazuje się, że nawet średnio zamożni, a co dopiero rasa tak wybrana jak Europejczycy, podróżują pociągami z własnym łóżkiem. Taki pasażer zjawia się na stacji ze służą, który na głowie niesie zwinięty w rulon materac, koc, prześcieradło, poduszkę i inne bagaże. W wagonie (nie ma w nim ławek) służący mości swojemu panu posłanie, po czym znika bez słowa, jakby rozpułnął się w powietrzu. Mnie, wychowanemu w duchu braterstwa i równości ludzi, ta sytuacja, w której ktoś idzie z pustymi rękoma, a ktoś inny niesie za nim materac, walizki i kosz z jedzeniem, wydawała się niesłychanie gorsząca, zasługująca na protest i bunt.

Szybko jednak zapominałem o tym, bo kiedy wszedłem do wagonu, z różnych stron odezwały się głosy wyraźnie zaskoczonych ludzi:

— Where is your bed?

Było mi naprawdę głupio, że nie miałem ze sobą nic prócz podręcznej torby, ale skąd mogłem wiedzieć, że prócz ważnego biletu powinienem mieć także i materac? [...] zauważyłem już, że do każdego rodzaju przedmiotu i czynności przypisany jest inny człowiek i że człowiek ów czujnie pilnuje swojej roli i miejsca — na tym polega równowaga tego społeczeństwa. A więc kto inny przynosi rano herbatę, ktoś inny czyści buty, jeszcze inny pierze koszule, zupełnie inny

zamiata pokój — i tak w nieskończoność. Broń Boże poprosić kogoś, kto prasuje koszulę, żeby przyszył mi do niej guzik. Oczywiście mnie, wychowanemu itd., najprościej byłoby samemu przyszyć guzik, ale wówczas popełniłbym szalony błąd, gdyż pozbawiłbym szansy na jakiś zarobek tego, kto, zwykle obarczony liczną rodziną, żyje z przyszywania guzików do koszul. Społeczeństwo to było pedantycznie, koronkowo unizanym splotem ról i przydziałów, zaszeregowania i przeznaczeń, i wymagało wielkiego doświadczenia, bystrej intuicji i wiedzy, żeby tę drobiazgowo utkaną strukturę przeniknąć i poznać.

Źródło: R. KAPUŚCIŃSKI: *Podróże z Herodotem*. Kraków 2004, s. 13.



Niech za wprowadzenie do rozważań dotyczących pewnych zmian, które znacząco wpływają na kondycję człowieczeństwa, posłuży wypowiedź Francisca Fukuyamy, podsumowująca książkę *Koniec człowieka*: „Poczwłowieczy świat może być jednak o wiele bardziej zhierarchizowany i nastawiony na rywalizację niż obecny — przez to zaś pełen konfliktów społecznych. Może być światem, w którym pojęcie „wspólnego człowieczeństwa” zatraci swój sens, ponieważ zmieszamy geny ludzkie z genami tak wielu innych gatunków, że nie będziemy już dokładnie wiedzieć, czym jest człowiek. Może to być świat, w którym przeciętna osoba żyje ponad sto lat i siedzi w domu starców, czekając na nieosiągalną śmierć. Może to też być rodzaj łagodnej tyranii pokazanej w nowym wspaniałym świecie, gdzie wszyscy są zdrowi i szczęśliwi, lecz zapomnieli już, co znaczą nadzieja, strach czy walka”<sup>1</sup>.

W pewnej mierze wizja człowieczeństwa w ujęciu Francisca Fukuyamy wynika z dostrzeganych przez niego zmian w podejściu do badań związanych z biotechnologią czy genami, a także z wątpliwości co do zastosowania ich wyników dla poprawienia jakości życia ludzi. Jednak przedmiotem niniejszych refleksji zostanie koncepcja człowieka, która za tym stoi, a także postawy, które są jej następstwem. Bowiem wszelkie świadome działania poprzedza stosunek człowieka do tego, czym jest dobro, czym prawda i w czym tkwi piękno. Stosunek do wartości jest kluczowy w ocenie możliwości, a także w przekroczeniu granicy między potencją a aktem, pomysłem na badania a jego realizacją. Wartości wyzwalały naszą chęć działania lub każą nam się od działania powstrzymać, niemniej relacja między możliwością a aktem zawsze wynika ze stosunku do wartości. Dlaczego Fukuyama z melancholią pisze o świecie pozbawionym nadziei i innych ludzkich namiętności? Bo dotąd to przede wszystkim człowiek był zdolny do przeżywania silnych emocji, które popychały go do czynów. Czyny te były naturalną konsekwencją fak-

---

<sup>1</sup> F. FUKUYAMA: *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*. Przeł. B. PIETRZYK. Kraków 2005, s. 286.



tu, że człowiek coś kochał, a czegoś nienawidził, czymś się wzruszał, a coś budziło jego wstręt. Co więcej, tylko i wyłącznie człowiek potrafił działać ponad emocjami: walczyć, mimo że odczuwał potężny strach, przebaczyć, mimo że został skrzywdzony, ratować z narażeniem swego istnienia. Ta sfera, dotąd bardzo ludzka, wynosiła człowieka na szczyty istot żywych, była zaś efektem nieustannego rozwoju, w którym zdolność do przekraczania siebie miała niebagatelne znaczenie. Nasze pytanie, które chcemy rozważyć w tymże rozdziale, jest efektem wątpliwości, czy jeszcze jesteśmy zdolni do wspinania się na szczyt góry Masłowa, w czym pomaga tęsknota za ideałem i zdolność do cierpienia.

## 6. Wyjście z kręgu wartości nową perspektywą czasów czy klątwą współczesności?

Na początek krótka refleksja o antonimach, która będzie potrzebna do dalszych rozważań. Chodzi o pojęcia „używać” i „wytwarzać”: przeciwstawienia — dwa krańce jakiegoś działania. Wykluczające się wzajemnie. Jasne, że jeśli ktoś w danym momencie czegoś używa, to aktualnie nie wytwarza. Używać<sup>2</sup> to inaczej konsumować, wykorzystywać, zużywać, wyczerpywać, wyeksploatować, stosować, roztrwaniać. Aby czegoś używać, musi to wcześniej zaistnieć. Za istnienie natomiast odpowiada ten, kto do istnienia powołuje — wytwarza<sup>3</sup>; znaczy konstruuje, wyrabia, wykuwa, przetwarza, wiąże. Oczywiście, na ogół owe dwie czynności (wytwarzać — używać) przeplatają się w życiu człowieka. Inaczej, kiedy jedna z nich bierze górę, staje się filozofią życia, fundamentem, na podstawie którego buduje się wszystkie poczynania. Wtedy już systematycznie powtarzane — konkretne działania — formują się w trwałą postawę wobec rzeczywistości, mentalność. Jeśli w życiu człowieka dominuje nastawienie na użycie, za prof. Michele Maffesolim możemy mówić o mentalności dionizyjskiej, jeśli zaś człowiek koncentruje się na wytwarzaniu wartości, określamy to mentalnością prometejską<sup>4</sup>.

### 6.1. Współczesna wyprawa na górę Maslowa

Zacznijmy rozważania od rozległej metafory... Spróbujmy wyobrazić sobie trójkąt potrzeb Maslowa<sup>5</sup> jako górę, na którą w ciągu swojego życia należy się

---

<sup>2</sup> *Mały słownik języka polskiego*. Red. E. SOBOL. Warszawa 1993, s. 998.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 1084.

<sup>4</sup> Prof. Michel Maffesoli, włoski socjolog, wymienia dwa rodzaje mentalności, opisując przebieg życia społecznego we współczesnej Europie: mentalność prometejska (obecnie przemijająca), cechująca się spostrzeganiem sensu życia w istnieniu dla Boga, dla jakiejś idei, aby zasłużyć na niebo, dla narodu; oraz mentalność dionizyjska (obecnie dominująca) zgodnie z nią już nie żyjemy dla kogoś, lecz dla siebie, życie samo w sobie ma dla nas największą wartość, staramy się urządzić to życie jak najbardziej szczęśliwie, wygodnie, a przynajmniej znośnie (za: prof. dr hab. S. Kowalik: Wypowiedź podczas sympozjum naukowego cytowana w materiałach posympozjalnych W: *Sytuacja człowieka słabego we współczesnej cywilizacji*. Red. A. WOJCIECHOWSKI. Toruń 1999, s. 95).

<sup>5</sup> A.H. MASLOW: *Teoria hierarchii potrzeb*. W: *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Red. J. REJKOWSKI. Warszawa 1964.

wspiąć, a wtedy zbudujemy metaforę, która może okazać się wyjątkowo nośna dla nakreślenia znaczących różnic między dwoma mentalnościami i ich konsekwencjami dla istnienia człowieka. Możemy z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że wyprawa na górę Masłowa różny będzie miała przebieg zależnie od przyjętego mecenatu: Dionizosa bądź Prometeusza. Wyprawa ta, która ma znamiona ludzkiej drogi życia, jest niczym droga księcia po skarb znajdujący się na szczycie. Skarbem jest spełnienie i głębokie odczucie sensu. Zwykle w bajkach jest tak, że jeśli dwóch rycerzy się gdzieś i po coś wybiera, tylko jeden dotrze do celu. Zastanówmy się: Dionizos czy Prometeusz?

Dionizjusz (współczesny Dionizos) robi wszystko sam dla siebie, kieruje się filozofią użycia. Nastawienie na korzyść i konsumpcję to idee, którymi się kieruje. Jego celem jest jak najwięcej przeżyć jak najmniejszym kosztem. Spełnieniem dla samego spełnienia nie będzie zainteresowany. Ofiara, wyrzeczenie, poświęcenie, oddanie, altruizm nie leżą w jego naturze. Mają spowodować przyjemność drugim, a on stara się żyć dla własnej przyjemności. Jeśli jest głodny, to musi doznać natychmiastowego zaspokojenia (lub terroryzuje ciało głodem, jeśli ma anorektyczne zapędy). Zawsze jednak przez pryzmat swoich własnych interesów. Jeśli ma pragnienie, pije coś, co najlepiej odpowiada jego wyrafinowanemu gustowi. Twórcy reklamy doskonale wykorzystują owe dionizyjskie słabości i zarabiają na nich krocie. Z kolei potrzebę bezpieczeństwa zacnego Dionizjusza zaspokajają tylko komfortowe wnętrza i najlepiej, kiedy są one za cudze, ciężko zarobione pieniądze. Zatem pilnie jest pożądany spadek lub dobrze sytuowana rodzina. Mile widziane przedmioty zbytku. Dionizjusz nie stroni także od życia towarzyskiego i podbojów miłosnych. Wszystko bez umiaru, ale za to z dystansem do konsekwencji. Bardzo raduje go grono potrafiące się bawić żywotem i partnerzy doceniający krótkotrwałe związki bez zobowiązań. Lojalność i wierność, stałość i stabilność to są — zdaniem Dionizjusza — nudne cnoty charakteryzujące wielkich smutasów. Na pewno zaś smutasem nie jest nasz Dionizjusz. Krzywdzące jednakże byłoby stwierdzenie, że jego egzystencja oparta jest tylko na dobrej zabawie. Przeciwnie, nasz bohater ceni także sukcesy — szybkie, łatwe i spektakularne. Z tych to powodów jego biblioteczka jest pełna literatury typu: „Jak osiągnąć to, czego pragniesz”, „Jak skutecznie działać”. Lubi być w centrum uwagi, lubi blask fleszów<sup>6</sup>. Jednak nie będzie zdobywał żadnych szczytów dla szczęścia oglądania niesamowitych widoków i doznawania mistycznych przeżyć. To karkołomne dążenia frajerów i żalosnych alpinistów.

Wspinaczka Prometeusza nie będzie łatwa i przyjemna. Gdyby taka była, Prometeusz by jej nie docenił. Dla niego istotne jest to, co okupione sporym wysiłkiem, zaangażowaniem. Podczas mozolnej wędrówki nie traci nigdy z pola

---

<sup>6</sup> Por. B. ECLER-NOCOŃ: *Nauczyciel wobec ucznia — rozważania o dobru i odpowiedzialności*. W: *Niedocenione obszary edukacji. Rzecz o nauczycielu*. Red. A. STANKOWSKI. Katowice 2005, s. 39—52.

widzenia ewentualnych towarzyszy podróży. Zawsze gotów podzielić się z nimi prowiantem i napitkiem. Jeśli zajdzie taka potrzeba, wróci, by pomóc współtowarzyszom w drodze. Prometeuszowi wystarczy przytulne M-3, w którym może czuć się potrzebny i obdarzać miłością. Cieszy się tym, pod warunkiem że inni mają to samo. Życzliwy, serdeczny dla otoczenia. Lojalny i kochający mąż, dobry i opiekuńczy ojciec, wierny i oddany przyjaciel. Fascynuje się nauką, entuzjazmuje się pracą, cieszy możliwością pomocy: w nich realizuje się jego sens życia. Tyle metafora, czas na refleksję.

Wyprawa na górę Masłowa wciąż zdaje się życiową koniecznością: dla podtrzymania ludzkiej egzystencji. Jakkolwiek dla człowieka nie jest obojętny sposób owej wspinaczki. Na pierwszy rzut oka bardziej pociągający jest sposób życia Dionizjusza. Z pewnością bardziej efektowny i widowiskowy. Z dwoma zastrzeżeniami: Dionizjusz pójdzie tak długo, jak wiatr i słońce będą sprzyjać jego poczynaniom. Nieprzygotowany do walki, nie przetrwa burzy. Po drugie, z góry skazany jest na to, że nie zdobędzie szczytu. Nawet nie ma w sobie takiego pragnienia. Jeśli wśród niesprzyjających warunków atmosferycznych odczuje ogromne zagrożenie, obezwładniony przez lęk, skrępowany przez swoją wizję szczęścia, owładnięty wszechpotężną depresją, może jeszcze liczyć na pomoc Prometeusza.

Jak się wydaje, dziś w praktyce wszystkim bliżej do Dionizjusza. Jednak owa współczesna filozofia zdaje się być bardzo karkołomna. Dionizjusz najbardziej koncentruje się na swojej osobie, na swoich celach. Jego życie oparte jest na schemacie brania. Przewaga „biorę” nad „daję” charakteryzuje niedojrzałość emocjonalną. Dzieci z natury rzeczy więcej biorą niż dają. Znany psychiatra A. Kępiński<sup>7</sup> — w tym prostym schemacie upatruje źródło wielu typów depresji. Wieczni biorcy nigdy nie czują się szczęśliwi, gdyż tylko dawanie uczucia przynosi radość życia. Przeżywają ogromne lęki, z którymi nie mogą sobie poradzić. W tym najistotniejszy, najbardziej bolesny jest lęk egzystencjonalny, lęk przed śmiercią. Wizja własnej śmierci, bardzo dotkliwa, może być do przyjęcia tylko przez człowieka umiającego kochać.

Lęk przed utratą siebie zamyka człowieka we własnym wnętrzu. Człowiek zamknięty nieustannie troszczy się o zachowanie siebie dla siebie. Każda sytuacja społeczna jest ryzykiem, zatem człowiek stara się unikać wszystkiego, co z takim ryzykiem jest związane. Świat staje się najniebezpieczniejszym wrogiem, najsmutniejszym, najbardziej przerażającym miejscem. Egzystencja jest strasliwym koszmarem. Lęk rodzi nienawiść, a zamyka na miłość.

Natomiast człowiek dawca w naturze dostrzega wielką harmonię, odnawialność. Komórka traci żywotność, by dać nowe istnienie. Rodzice dają życie swoim dzieciom i w nich trwają. Jesienią natura obumiera, by wiosną odrodzić się na nowo. Dawca patrzy na gwiazdy i czuje się częścią owego wielkiego wszechświata. Tak czy inaczej przetrwa. Raduje się światem i jego harmonią, otwiera

<sup>7</sup> Zob. A. KĘPIŃSKI: *Lęk*. Warszawa 1979; IDEM: *Melancholia*. Kraków 2001.

się ku niemu; nie jest obezwładniony przez strach, ale wyzwolony dzięki miłości. Żyje, wychodząc naprzeciw życiu, chroniąc je, ale nie za wszelką cenę. Istnienie jest pełne sensu, sensu przerastającego jednostkową śmierć. Kępiński pisze: „Lęk egzystencjonalny jest też lękiem przed tajemnicą życia. Śmierć jest czymś konkretnym, lęk przed nią jest jakby skryształizowany. Natomiast, gdy perspektywa śmierci zostanie złagodzona przez transcendentalne dążenia człowieka, tzn. przez jego dążenie do wykroczenia poza ramy własnego życia, do złączenia się ze światem otaczającym — występującym w formie konkretnej osoby, którą się kocha, wartości kulturowych czy społecznych, czy w formie bóstwa, które nadaje porządek życiu jednostkowemu i zbiorowemu — wówczas tak swoisty dla człowieka, jak zresztą dla wszystkich żywych istot, lęk przed śmiercią jakby rozcieńcza się w lęk metafizyczny czy w lęk miłości”<sup>8</sup>.

## 6.2. Między ideałem a idolem<sup>9</sup>

„Żeby coś się zdarzyło, żeby mogło się zdarzyć, trzeba marzyć” — pisze Jonasz Kofta<sup>10</sup>. W tym zdaniu kryje się niezwykle mądra pedagogika. Dzięki realnym marzeniom kreujemy wizję własnego życia, a następnie do tej wizji dostosowujemy swoje poczynania. Owa pedagogika marzeń zrealizowała się w życiu jednego ze znanych lekarzy<sup>11</sup>. To jego dziadek miał w sobie mądrość wprawno-go wychowawcy. Wykorzystywał rojenia dziecka do tworzenia celów jego życia. Kiedy jednego dnia podczas parady malec był zachwycony postacią rotmistrza na koniu, dziadek zauważył: „I ty możesz być kimś takim, ale najpierw musisz skończyć szkołę”. Przyszłemu ratownikowi ciał ludzkich słowa te zapadły głęboko w pamięć. Uwierzył, że rzeczywiście może robić coś upragnionego, a przepustką do tego jest świadectwo szkolne. Po latach się okazało, że nie pragnie już wcale być rotmistrem w pięknym mundurze, ale dobre oceny pomogły mu w realizacji i innych marzeń.

W podsuwaniu młodemu pokoleniu ideałów kryje się metoda jego wychowania. Ideał wyzwala motywy, co za tym idzie: mobilizuje energię i wyzwala

<sup>8</sup> A. KĘPIŃSKI: *Lęk...*

<sup>9</sup> Por. B. ECLER-NOCOŃ: *Między ideałem a idolem*. „Edukacja i Dialog” 2002, nr 9, s. 65—70.

<sup>10</sup> „Żeby coś się zdarzyło, żeby mogło się zdarzyć. I zjawiała się miłość. Trzeba marzyć. Zamiast dmuchać na zimne. Na gorącym się sparzyć. Z deszczu pobiec pod rynnę. Trzeba marzyć”. Jest to fragment wiersza Jonasza Kofty, pt. *Trzeba marzyć*, który pochodzi ze zbioru: J. KOFTA: *Wiersze*. Wybór i układ J. KOFTA. Toruń 1994, s. 7.

<sup>11</sup> Wydarzenie zostało opisane we wspomnieniach znanego w pierwszej połowie XX wieku bytomskiego lekarza E. HANKEGO: *Trudy i oczekiwania*. Warszawa 1965.

dążenia. Chce się być jak ktoś. To oczywiście dopiero preludium poszukiwania własnej tożsamości, tego kim się wewnętrznie jest; tożsamości budowanej na niezależnych wyborach. Jednakże najpierwotniejszymi mechanizmami oddziaływań wychowawczych są naśladownictwo i identyfikacja, które stanowią wstęp do budowania autonomicznego wnętrza.

Czymże jest ideał? Czymś lub kimś, co jawi się nam jako absolutnie doskonałe, najwyższy cel dążeń i pragnień, szczytny i wzniosły. Na pewnym etapie wydaje się nam, że osiągnięcie owego ideału zaspokoiłoby nasz umysł, inteligencję, nasze pragnienia. Tak też swego czasu takim ideałem niedorosłych panienek była rudowłosa Ania, bohaterka wykreowana przez Lucy Mound Montgomery<sup>12</sup>. Fenomen Ani polegał na tym, że przystawała do każdego życia. Wymalowanie portretu psychologicznego rudowłosej mieszkanki Zielonego Wzgórza nie jest sprawą łatwą. Na osobowość Ani na pewno wpłynęło wczesne dzieciństwo: pozabawione radości, w poczuciu ciągłego odrzucenia. Pierwsze lata życia sprawiły, że miała syndrom właściwy wielu odtrąconym przez los dzieciom, rozpaczliwie walczyła o dom, miejsce, w którym ktoś by ją kochał. Na użytek tej walki zrezygnowała ze swego poczucia godności, które w przyszłości miało charakteryzować jej zachowania.

Ania miała wielką skłonność do fantazjowania. Ta skłonność wielokrotnie przeszkadzała jej w funkcjonowaniu w rzeczywistości. Kreowała wewnętrzny świat, wolny od granic realności, rekompensował on jej niedostatki otoczenia, ale z drugiej strony bohaterka twardo stała na ziemi. Poczucie teraźniejszości i perspektywa przyszłości wywoływały w niej uparte dążenia. Wypływały one z chęci bycia kimś i zdobycia czegoś. Nie były to już niebezpieczne mrzonki, ale uzasadnione zdolnościami wizje siebie za lat kilka, inspirowane aspiracjami swoimi, a potem tych, którzy w nią wierzyli. Ania z Zielonego Wzgórza w dążeniach była wytrwała. Nie żałowała czasu i energii na naukę, na pisanie, na doskonalenie swojej wiedzy i umiejętności. Dzięki swemu uporowi otrzymywała wyróżnienia, stypendia i medale.

Dostrzeganie piękna przyrody przychodziło jej z łatwością. Dostrzegała najmniejszy a ślicznie wykrojony kwiat. Z obrazu, który ludzie tam jakoś spostrzegali i bez udziału świadomości odkrywali jako radujący, ona potrafiła wyłuskać każdy przejaw piękna. To zespolenie z harmonijnie zmieniającą się rzeczywistością dawało jej rzadką zdolność do cieszenia się życiem. Niezwykła wrażli-

---

<sup>12</sup> Lucy Maud Montgomery urodziła się 30.11.1874 roku w Clifton, a zmarła 24.04.1942 roku w Toronto. *Anię z Zielonego Wzgórza* zaczęła pisać w 1904 roku, ale książka początkowo nie spotkała się z przychylnością wydawców. Dopiero w 1907 roku książkę do druku przyjęło wydawnictwo PAGE. Ostatecznie *Ania...* ukazała się w 1908 roku, po czym spotkała się z entuzjastycznym przyjęciem czytelników i większości krytyków. Ci ostatni m.in. pisali: *Ania z Zielonego Wzgórza* trafi do każdego, pod warunkiem że ma się wyobraźnię, cechę tak rzadko dziś spotykającą, poczucie humoru i pragnienie powrotu do świata dziecięcych marzeń". Cyt. za: M. GILLEN: *Maud z Wyspy Księcia Edwarda*. Tłum. Z. STANISŁAWSKA-KOCIŃSKA. Warszawa 1994, s. 81.

wość, wzmacniana przez bystrość i wielką zręczność w obserwacji sprawiała, że Ania znajdowała całe mnóstwo powodów do zachwyty: czerwona droga, promienie słońca odbijające się w tafli jeziora, ciepły powiew wiatru muskający twarz, ciemny las nęcący swoją tajemnicą.

Cechowała ją także odwaga, budowana na uczciwości wobec siebie i innych ludzi. Czasami te cechy ubarwiała jej dziecięca wyobraźnia, kiedy próbowała dorosnąć do obrazu własnej osoby: ratowniczką życia czy pokrzepicielki serc. Jednak jej przeogromna otwartość, szczerość i prostolinijność wolne były od lansowanego dziś cwaniactwa i wyrachowania, choć gmatwały jej życie wieloma nieprzewidywanymi sytuacjami i nieprzyjemnościami. Ta gra emocji, żywa inteligencja, upór, wrażliwość i odwaga nadawały piękno jej przeciętnej twarzy. Nie była to uroda lalki, której sedno tkwiłoby w krasie oblicza, bujnym włosie czy długich zalotnych rzęsach, zatem przymiotach czysto zewnętrznych. To był urok tkwiący w jej wewnętrznym umiłowaniu życia, które — jak pisał Antoni Kępiński — promienieje na twarz i sprawia, że najbrzydsze twarze stają się pociągające<sup>13</sup>.

Lucy Mound Montgomery wykreowała bohaterkę dającą swoją osobą nadzieję tysiącom różnorodnych zakompleksionych osobowości. Obecnie Ania zdaje się być na marginesie. Jej miejsce zastępują postaci typu Hannah Montana<sup>14</sup>, której to zdjęciami ozdobione są ściany pokoi dzisiejszych nastolatek, okładki zeszytów, bluzki, kubki itd. Na tych wizerunkach — być może — młode dziewczęta coraz częściej budują także swój image. Spróbujmy zrekonstruować go, opierając się na medialnych produkcjach i doniesieniach: długie włosy, nie naturalnie ułożone i w wystudiowany sposób opadające na ramiona, bluzeczki połyskliwe, różowo świecące, z cekinami lub bez, zwykle wydekoltowane, przylegające do szczupłego ciała. Uśmiech z reklamy pasty do zębów, oczy aż nazbyt wyraziście podkreślone tuszem. Żywioł dziewczyny stanowi popularność. Owa celebrytka ma jeszcze drugie „ja”, bardziej intymne, bardziej ukryte. Niby, ponieważ ta chęć podwójnego życia, podwójnej tożsamości, wiedzie ku przypuszczeniu, że żadna z nich nie jest autentyczna, niezakłamana, prawdziwa.

Ania i Hannah Montana, dwie dziewczyny, które dzieli sto lat historii. Obie wywierają wpływ na swoich rówieśników, stają się ich nieświadomymi wychowawcami, mają udział w ich codzienności. Zastanówmy się, czy różnica w istocie owego oddziaływania tkwi wyłącznie w przestrzeni czasu, który je dzieli, w odmiennej obyczajowości i kulturze? Otóż wydaje się, że nie. Rozbieżność ta ma daleko głębsze korzenie. Tkwi w *differentia specifica* dwóch pojęć: „ideał” a „idol”. Spróbujmy, zatem zgłębić istotę owej różnicy.

<sup>13</sup> A. KĘPIŃSKI: *Samarytanin naszych czasów*. Kraków 1997, s. 52.

<sup>14</sup> *Hannah Montana* to amerykański serial dla młodego odbiorcy. Pierwszy odcinek został wyemitowany 24.03.2006. Główną bohaterką jest młoda dziewczyna, prowadząca podwójne życie: jako spokojna, zwyczajna nastolatka i światowa gwiazda muzyki pop. Serial emitowany był także w telewizji polskiej.



Ideał<sup>15</sup>: to, do czego się zmierza, doskonały model. Jeśli chodzi o człowieka, którego nazywamy ideałem, uosabia pewne najlepsze i pożądane cechy lub zachowania. Owe cechy i zachowania mogą być celem samym w sobie. Chcemy być odważni, czytani, sprawiedliwi, uczciwi, odpowiedzialni, prawdomówni, wrażliwi... jak ktoś. Naśladowanie lub identyfikacja nie jest wyłącznie utożsamianiem się z owym kimś, ale zmierza do rekomendowania się podobnymi cechami lub działaniami. To wymaga wewnętrznej pracy nad sobą, zaangażowania woli, stawiania sobie zadań i wezwań. Dojrzała osobowość nie potrzebuje w osiąganiu pożądanych atrybutów charakteru jakiegoś realnego wzorca, wystarczy samo umiłowanie danych cnót. Jednakże w procesie wychowania młodszych pokoleń niejednokrotnie takie wzorce czynią usługi nie do przecenienia. Doskonale, na przykład, zdawali sobie z tego sprawę teoretycy ruchu skautowego, podsuwając swoim wychowankom postaci typu Zawisza Czarny czy Kmicic.

Natomiast idol<sup>16</sup> to symbol, wyobrażenie bóstwa, będącego przedmiotem kultu lub (co bardziej zdaje się odpowiadać współczesnemu rozumieniu słowa „idol”) osoba ciesząca się szczególną popularnością. Ubóstwianiu jakiejś postaci towarzyszy zbieranie jej zdjęć, wycinków prasowych, oglądanie programów z jej udziałem, następnie kupowanie rozmaitych bibelotów, które ją charakteryzują, zakładanie podobnej odzieży. Istotą posiadania idola nie jest właściwie zmiana, choć do zmian prowadzi. Tu w naśladownictwie także chodzi o pewne cechy i zachowania, ale mają one bardziej zewnętrzny charakter. Zmiana często dotyczy cech zewnętrznych. Jeśli ideał obejdzie się bez swego przedstawiciela w postaci człowieka, to idol przede wszystkim jest tym przedstawicielem. Zatem ideał jest obrazem czystym, autentycznym, prawdziwym, naturalnym, niekłamanym, ponadczasowym, jest ideałem samym w sobie. Zaś idol jest uosobieniem jakiegoś człowieka, co więcej — niejednokrotnie wykreowanym<sup>17</sup>. Nieważna jest prawda o idolu, istotne jest złudzenie, jakie tworzy wokół siebie; według maksymy — „Nieważne ile ważysz, ale na ile wyglądasz”.

Kiedy dokonywano opisu osobowości dwóch dziewcząt, okazało się, że tylko o pierwszej, czyli o Ani, mamy wiele do powiedzenia. Opis wnętrza i rozwoju dziewczynki jest podany w książce bez upiększeń (na ile oczywiście pozwala dydaktyczna literatura). Natomiast o osobie Hannah Montany nie można powiedzieć zbyt wiele, a raczej tylko to, co zewnętrznie możemy zobaczyć w medialnej produkcji. Nie jest to jednak obraz spójny i gdyby chciało się jemu zawierzyć, uzyskałoby się opis niekoherentnej osobowości:

W swej istocie oddzielenie od siebie pojęć „ideał” i „idol” jest zabiegiem sztucznym, a spór wskazujący różnice między nimi ma charakter czysto akademicki. Jednakże nie wskazanie na kontrowersję językowo-znaczeniową jest

<sup>15</sup> Por. *Mały słownik języka polskiego...*, s. 259.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 259.

<sup>17</sup> W przypadku Hannah Montany tak jest w sensie dosłownym. Ponieważ Hannah sama w sobie jest kreacją.



celem niniejszych dywagacji. Chodzi raczej o zwrócenie uwagi na różnice wychowawczo-kulturowe, które pociągają za sobą utożsamianie się z idolem lub ideałem, w znaczeniu jakie próbowano tutaj zarysować. Wierni ideałowi Ani mogą poczuć radość życia poprzez to, czym rzeczywiście się staną. Wierni idolowi, jakim jest Hannah Montana, doznają radości, kiedy osiągają popularność ról. Zarówno ideał, jak i idol wiodą do zmiany, zatem są źródłem oddziaływań wychowawczych, ale droga tej zmiany w każdym przypadku jest inna, głębia tych przeobrażeń jest także odmienna. W pierwszym przypadku ma dotyczyć wnętrza człowieka, przeobrazić jego postrzeganie świata, umocnić jego wolę i uzbroić w przymioty ducha: szczerość, odwagę, wytrwałość, samozaparcie, przyjaźń, zdolność do wyrzeczeń. W przypadku drugim metamorfoza ma charakter powierzchowny, dotyczy czysto zewnętrznych zmian: strój, mimika, fryzura. Jeśli w pierwszym przypadku transformacja wyprowadza od siebie ku innym, w drugim wiedzie ku większej koncentracji na sobie. Natomiast nie trzeba chyba przekonywać, że skutki koncentracji na sobie mogą być bardzo marne. Dość przytoczyć kilka żałosnych tego dowodów z prasy brukowej, która pełna jest informacji na temat krótkotrwałych związków, załamań nerwowych, nadużyć narkotyków światowych gwiazd — zatem idoli. Naturę przewagi życia dla innych nad życiem dla siebie zgłębił — doświadczony chorobami psychicznymi swych pacjentów — A. Kępiński, który pisze: „W miłości [w otwarciu do ludzi — przyp. Autorek] więc człowiek promieniuje na zewnątrz, rozplywa się do pewnego stopnia w otaczającym świecie. W skrajnych wypadkach nasilenia uczuć pozytywnych zatracą się jakby swą osobowość, zespolenie z przedmiotem miłości jest tak silne, że przestaje się być sobą. Przedmiot ten może być realny, ale też metafizyczny. Człowiek ulega przeistoczeniu, umiera jego istotna forma, a rodzi się nowa”<sup>18</sup>. Natomiast postawę zamkniętą na innych wiąże ze strachem utraty swoich dóbr: urody, majątku, popularności (zainteresowania innych). Jako że „[...] w lęku człowiek się kurczy, przytłacza go świat otaczający. Lęk może przerodzić się w agresję, wówczas atakuje się zagrażający świat. Z pozycji skurczonej przechodzi się do gwałtownego rozprężenia, uderzenia w to, co nas przygniata i co nam zagraża [...]”<sup>19</sup>. Czasami uderza się w samego siebie i tych, którzy wydawali się nam bliscy. Niszczy nas wtedy nieufność, zazdrość, zawiść, obawa przed utratą pozycji, uczucia, zainteresowania. Skupieni na zatrzymywaniu, wszystko co naprawdę cenne tracimy, wszystko wymyka się nam z rąk. Otaczamy się murem, zawieszamy najcięższe kłódki, montujemy wymyślne alarmy. Nieustanna podejrzliwość, zachłanność, zaborczość sprawiają, że ludzie od nas odchodzą, oddalają się. Ostatecznie strach i samotność skłaniają ku rozpaczliwym zabiegom prowadzącym do uzależnień typu bulimia, anoreksja, narkomania, alko-

<sup>18</sup> A. KĘPIŃSKI: *Samarytanin naszych czasów...*, s. 52.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 52.

holizm. Reguły życia społecznego pouczają nas także, że jeżeli ktoś jest idolem u szczytu, to ktoś inny tymczasem musi być na bruku, jeśli ktoś „świeci”, oślepia tych, którzy są w jego cieniu, jeśli komuś jest nad wyraz dobrze, innym jest niewypowiedzianie gorzej.

Uczulanie młodego pokolenia na feralny wpływ idoli na jego życie nie jest li tylko marudzeniem konserwatywnych zgredów. W historii wzniosłe ideały prowadziły do gwiazd, w nich człowiek wzrastał, obejmował swą myślą coraz większe przestrzenie, zdobywał odległe kontynenty, przemierzał oceany, umierał za innych, rodził się dla nich na nowo. W zapatrzeniu w siebie malał, stawał się prawie niedostrzegalny, zrujnowany wewnętrznie przez paraliżujący serce lęk. Wszak, jak mawiał Cycero, „Żadna rzecz zewnętrzna nie może uszczęśliwić człowieka, który wewnątrz siebie szczęścia nie ma”. Zatem podsuwanie najmłodszym ideałów jest próbą pomocy w odkrywaniu sensu życia i źródeł jego szczęśliwości.

### 6.3. Cierpienie i jego sens

Opisując przypadek Hannah Montany i przyglądając się podobnym kreacjom, widzimy wyraźnie, jaki świat kreują media: oczywiście kolorowy<sup>20</sup>. Są pewne jego bolączki, ale łatwe do pokonania przez kilka cudownych specyfików. Wystarczy przejrzyć parę ilustrowanych tygodników czy miesięczników, np. tych przeznaczonych dla kobiet, aby się o tym przekonać. Kolorowa prasa kreuje dionizyjską wizję życia. Czyni to pogładowo: słowem i obrazem, zatem należy domniemywać, że z wielką siłą oddziaływania.

O słuszności tej tezy, która właściwie jest banałem, można się przekonać empirycznie, przeglądając dowolny z tytułów, których wiele można znaleźć obecnie na rynku. Na przykład „Oliwia”. Uśmiechnięte dziewczyny, przytulone pary, pogodni staruszkowie zapraszają do używania życia. Nie jest to egzystencja pozbawiona bolączek, ale gazeta przekonuje nas, że każda z nich jest do pokonania. Jeśli masz fałdy na brzuchu, co zaburza twoje poczucie harmonii, pomoże ci D.Stock — krem wyszczuplający, który zdołał odmienić egzystencję wielu ludzi. Pani M. była bardzo nieszczęśliwa, teraz z dużym powodzeniem prowadzi pewien program, bowiem pozbyła się zwałów tłuszczu. Natomiast pani K. z powodu zapać nie mogła cieszyć się rankami spędzonymi z dziećmi, zmianę stosunku do potomstwa przyniósł forlax, który przywrócił jej organizmowi regularną przemianę materii. Jeśli nie spotkałaś wymarzonego mężczyzny, nie

<sup>20</sup> B. ECLER: *Oferta świata bez cierpienia czy wychowanie przez zaprzeczenie rzeczywistości*. W: *Edukacja wobec wartości*. Red. J. KOJKOŁ, P.J. PRZYBYSZ. Gdynia 2002, s. 327—332.

znalazłaś pracy, wróżką może okazać się podkład do twarzy, coca-cola itp. Gdy temu wszystkiemu towarzyszy zdjęcie Claudii Schiffer — pięknej i bogatej — to oferta staje się szczególnie pociągająca, tyleż łudząca, co mało prawdziwa. Rzecz jasna, wszyscy chcemy udanych relacji, radosnych spotkań, dobrych małżeństw, przyjaźni, spokojnej pracy. Dążenie do szczęścia jest naturalną potrzebą człowieka. Radość z życia jest jego niezbywalnym prawem. Jednak karkołomne byłoby rozumowanie, że pasmo powodzenia zapewni pocałunek, który zamieni żabę w księcia. Chodzi tu o wypracowanie pewnej mądrości życiowej, którą stanowi także konieczny dystans do niepowodzeń, spokojny stosunek do nieuniknionych zwrotów losu, złej passy, chwilowego pecha itp. Choćby z tej racji, że ból w życiu jest nieunikniony. Co może dziwne, często postawa wobec cierpienia stanowi o poczuciu szczęścia.

Ulgi w materii bólu nie przynosi także psychologia. Psycholodzy, podobnie jak kolorowe gazety, mają obrazem spokojnego wnętrza. Jeśli już cierpienie jest faktem w egzystencji człowieka, próbują tłumaczyć jego przyczynę, szukać jej w przeszłości, w relacji ze światem, w postrzeganiu samego siebie. Po wielokroć szukanie powodów łagodzi, a nawet likwiduje ból. Dzieje się tak w przypadku, kiedy godzimy się ze swoją twarzą, możliwościami swojego intelektu, czy próbujemy oderwać się od prawdziwego przywiązania do kogokolwiek i czegośkolwiek, co jest równoznaczne z samorealizacją. Inna rzecz, że samorealizacja może sprowadzić nasze człowieczeństwo na manowce. „[...] słowo to w swej dwuznaczności może także funkcjonować jako usprawiedliwienie mniej lub bardziej ukrytego egoizmu. [...] Łatwo sobie wyobrazić świat, w którym każdy ma rację na miarę własnego »ja«, w którym nikt nie ustępuje nikomu i nie przebacza, w którym każdy wytycza w rozwoju własne cele i dąży do nich za wszelką cenę. W rzeczywistości samo życie ustawicznie zmusza ludzi do przewyższania egoizmu, przełamywania dzielących ich barier”<sup>21</sup>. Jakkolwiek równie wiele razy racja cierpienia nie tłumaczy się naszymi doświadczeniami, nie ma też w nim naszej obiektywnej „winy”. Po prostu cierpienie jest i w takim przypadku psychologia staje się bezradna, a człowiek, który pokładał w niej nadzieje, traci poczucie sensu. „Prawdziwą próbą dla danej filozofii lub sposobu życia jest nie to, czy potrafią one łagodzić ból, lecz to, co mówią na temat bólu, którego nie potrafią łagodzić”<sup>22</sup>.

Ból wpisany jest w nasze człowieczeństwo. Każde prawdziwe zaangażowanie niesie ze sobą ryzyko cierpienia. Miłość do dziecka, wprowadzająca w radość naszego ducha, równocześnie wiąże się ze strachem, troską, a wreszcie koniecznością psychicznej rozłuki. Prawdziwe upodobanie w drugim człowieku podwaja naszą radość ze wspólnie doświadczanego świata, czyni łatwiejszymi

<sup>21</sup> W. HRYNIEWICZ: *Gdybym nie miał miłości*. „Znak” 1995, nr 11.

<sup>22</sup> W.K. KILPARICK: *Psychologiczne uwiedzenie*. Tłum. R. LEWANDOWSKI. Poznań 1997, s. 205.

do zniesienia porażki, jest wsparciem, jednocześnie niesie ze sobą obawy, odpowiedzialność, lęk o istnienie drugiej osoby. Clive Straples Lewis pisze: „Kochać — to znaczy być narażonym na cierpienie. Pokochaj cokolwiek, a niewątpliwie coś schwyci twoje serce w kleszcze: może ono nawet pęknąć. Jeśli chcesz być pewien, że pozostanie nietknięte, nie powinienes go nikomu oddawać, nawet zwierzęciu. Opakuj serce starannie w ulubione nawyki i drobne przyzwyczajenia, unikaj wszelkich komplikacji, zamknij je bezpośrednio w szkatułkę czy trumnę swego egoizmu. Ale w tej szkatułce bezpiecznej, ciemnej, nieruchomej i dusznej serce się zmieni. Nie pęknie, ale stanie się nietknięte, niedostępne, nieprzejdane”<sup>23</sup>. Tu znowu wracamy do góry Masłowa i dwu opisanych wcześniej mentalności. Możemy odrzucić wizję Prometeusza jako niepożądaną i przyjąć przyjemność jako naczelną zasadę moralności, a jej poszukiwanie jako główną normę działania. Niemniej, z takiego postrzegania rzeczywistości wynikają co najmniej dwa poważne zagrożenia. Po pierwsze, dla indywidualnego istnienia, w momencie, kiedy niezależnie od dążeń człowiek zacznie się spotykać z cierpieniem. W jego widzeniu życie przestanie mieć jakikolwiek sens, jakkolwiek rację. Po drugie, w sensie społecznym, powszechne nastawienie na przyjemne doznania może się wzajemnie znosić. Wspólne życie zawsze wiąże się w najlepszym przypadku z kompromisem, zaś często z koniecznością wyrzeczenia i ofiary. Istnieje prawdopodobieństwo, że powszechne dążenie do egoistycznych celów przyczyni się do wykreowania świata, który obróci się przeciwko człowiekowi.

#### 6.4. Refleksja końcowa, czyli wychowawcza myśl w kontekście mentalnej zmiany

William Kilpatrick, ów wspomniany już tu bostoński profesor, w innej swojej książce przedstawia argumenty za powrotem do intencjonalnego wychowania moralnego. Próbuje tłumaczyć, dlaczego mały Johnny<sup>24</sup> nie potrafi odróżniać dobra od zła. Nie posiadał tej umiejętności, bowiem nauczono go, że liczy się wszystko, co przynosi bezpośredni użytek. W praktyce ta przyjemna i łatwa w akceptacji filozofia jest jednak wysoce nieużyteczna. Przynosi obiecywane natychmiastowe zyski, ale w perspektywie raczej straty. Okazuje się, że do błyskotliwie zdobytej pracy należy się codziennie przykładac, że związek małżeński okupiony jest codziennymi, żmudnymi staraniami, że przyjaźń wymaga nie-

<sup>23</sup> C.S. LEWIS: *Cztery miłości*. Przeł. M. WAŃKOWICZOWA. Warszawa 1973, s. 153—154.

<sup>24</sup> Zob. W. KILPATRICK: *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong: Moral Illiteracy Care Character Education*. New York 1992.

atrakcyjnych poświęceń i tak naprawdę nikt nie jest „fajny taki, jaki jest”. Owa filozofia używania w zderzeniu z rzeczywistością traci rację bytu. Nie daje tego, co najistotniejsze — „poczucia sensu istnienia”. Zaś brak poczucia sensu niejednokrotnie staje się przyczyną depresji, z którą człowiek radzi sobie na różne sposoby: na przykład popadając w różnorakie uzależnienia — od narkotyków, alkoholu, hazardu, jedzenia, zakupów czy seksu.

Beata Ecler-Nocoń

### Warto przemyśleć

1. Jaka mentalność dominuje współcześnie wśród młodych ludzi?
2. Czy znajdujesz wychowawcze atuty posiadania przez młodych ludzi ideałów?
3. Jaka jest relacja człowieka do cierpienia w kontekście jego życia?

### Warto przeczytać

KILPATRICK W.K.: *Psychologiczne uwiedzenie*. Tłum. R. LEWANDOWSKI. Poznań 1997.

KĘPIŃSKI A.: *Melancholia*. Kraków 2001.

*Sytuacja człowieka słabego we współczesnej cywilizacji*. Red. A. WOJCIECHOWSKI. Toruń 1999.

### Teksty, konteksty

#### ***Barbie ikona kultury***<sup>25</sup>

Swego czasu prof. Nalaskowski napisał, że możemy pozazdrościć — my wychowawcy — umiejętności oddziaływania twórcom reklamy. Gdybyśmy mieli siłę wychowawczą równą im, następne pokolenia wznosiłyby się ku najszczytniejszym ideałom.

Tymczasem doskonałe sukcesy wychowawcze odnosi firma Mattel, kształtując na wzór lalki Barbie kolejne pokolenia. Stąd też obecny symbol piękna wyraża się w postaci nienaturalnie chudej i wiecznie młodej dziewczyny. Dziewczyny, a także

---

<sup>25</sup> Fragment artykułu Beaty ECLER-NOCOŃ: *Barbie — „ideal” wychowania*. „Wychowawca” 2004, nr 9, s. 23.

kobiety, hołdując temu ideałowi, katuja się dietami, zabiegami u kosmetyczki oraz zajęciami w fitness klubie. Mattel wykreował sztuczny świat, który wiele kobiet bierze za prawdziwy. Dlatego też koniecznością wydają im się depilacja nóg, nakładanie przeróżnych kremów, perfekcyjny makijaż, idealna fryzura i młodość.

Barbie to także pewien styl życia. Wolność, brak zobowiązań, wygodny, pełny blasku byt. Barbie ma partnera (Kena), ale nie męża; ma dach nad głową, ale brak w nim rodziny i dzieci. Dom to raczej pełne zbytku, komfortowe mieszkanie. Jej życie to luksusowe samochody, niezobowiązujące spotkania z przyjaciółmi i, rzecz jasna, przeogromna garderoba na każdą okoliczność. Inaczej, kilkanaście zestawów strojów na jedną okazję.

Ideały wychowania w historii były różne. Niewątpliwie nie wszystkie pociągały jednakową siłę. Jednak powoływali je do życia filozofowie i pedagodzy życzliwi ludziom i pełni najpiękniejszych intencji. Co zaś stoi za lalką Barbie? Fenomen, który określamy słowem „komercja”.

Wraz z rozwojem człowieka dokonywał się rozwój kultury, a wraz z nim ludzka wrażliwość, wyczucie i zrozumienie natury dobra. Niestety, równocześnie ewoluowały, wysubtelniały się najniższe ludzkie instynkty: chciwość, zachłanność, interesowność. Owe ludzkie cechy przesądziły o tym obszarze dorobku kulturalnego, który oparty jest na żądzy zysku. Współtworzą go wszelkie dzieła (a może dziełka) i zachowania ludzkie, które mieszczą się w łacińskim pojęciu *commercialis*. Komercyjny to inaczej przynoszący dochód, obliczony na zysk, uzależniający działanie od ekwiwalentu pieniężnego<sup>26</sup>. W wyniku komercjalizacji wszelkie ludzkie czyny i ich efekty oparte są na zasadach handlowych, kosztem ich jakości. Jak w piosence: *Wszystko jest na sprzedaż*. Barbie nie powstała w trosce o najpełniejszy i najpiękniejszy rozwój dziecka. Za Barbie stoi po prostu chęć zrobienia zysku. Barbie sztucznie kreuje potrzeby małych dziewczynek, a potem dojrziałych kobiet, po to, aby firma Mattel z wielokrotnością swoje sukcesy finansowe.

Wydaje się, że rodzice i wychowawcy profesjonalni powinni przyjrzeć się lalce Barbie z ogromną uwagą. Niekoniecznie tylko dlatego, że powołało ją do istnienia czyjeś marzenie o pieniądzu. Wszak ta sama chęć decyduje o powstaniu wielu zabawek edukacyjnych.

Prawdziwie niebezpieczny jest wspomniany wzór wychowawczy, który swym sztucznym istnieniem powołuje. Staje się ikoną kultury, którą przesiąka kolejne pokolenie. W owej kulturze nie ma miejsca dla fizycznej niedoskonałości i ułomności, ekonomicznego ubóstwa, rodziny, macierzyństwa, poświęcenia, oddania. To na pewno nie jest kultura, o jaką chodzi wychowawcom profesjonalnym.

\* \* \*

---

<sup>26</sup> *Mały słownik języka polskiego...*, s. 328.

***Ku miłości, nadziei i wytrwałości<sup>27</sup> Kilka myśli***

„Wszyscy musimy być jakoś przygotowani na znój, cierpienie i śmierć. A twoje życie nie jest przecież gorsze przez to, że nie grają ci żadne werble, gdy ruszasz na swoje codzienne pole walki, ani przez to, że tłumy nie wiwatują na twoją cześć, gdy wracasz z codziennych zwycięstw lub porażek”.

Robert Louis Stevenson (1850—1894) (s. 12)

„Dość paradoksalne jest to, że prawdziwą gwarancję bezpieczeństwa odnajdujemy jedynie w dojrzewaniu, przeobrażaniu i zmianie”.

Anne Morrow Lindbergh (ur. 1906 r.) (s. 15)

„Nie istnieje wielki talent bez wielkiej siły woli”.

Honoriusz Balzak (1799—1850) (s. 19)

„Odwaga nie polega na nieodczuwaniu strachu, lecz na umiejętności działania pomimo niego”.

Sheagh Brown (s. 27)

„Każde doświadczenie, które sprawia, że naprawdę masz strach w oczach, paradoksalnie dodaje ci sił, odwagi i wiary w siebie. Dzięki temu możesz powiedzieć: »Przeżyłem już ten horror. Jeśli przyjdzie na mnie kolejny trud, na pewno poradzę sobie«. Możesz zrobić właśnie to, czego, jak sądzisz, zrobić nie potrafisz”.

Eleonora Roosevelt (1884—1962) (s. 41.)

„Szczytem odwagi jest wolność. Wolność, która pochodzi ze świadomości, że żadna ziemską siłą nie zdoła cię złamać. Niezlomny duch jest czymś jedynym, bez czego nie można żyć. To właśnie odwaga porusza rzeczy i sprawia, że zmiany są możliwe”.

Paula Giddings (ur. 1947) (s. 76)

„Burze sprawiają, że dąb głębiej zapuszcza korzenie”.

George Herbert (1593—1633) (s. 82)

„Nasza droga nie jest wyściełana miękką trawą, jest górską ścieżką pokrytą kamieniami. Lecz idzie w górę, naprzód, w stronę słońca”.

Ruth Westheimer (ur. 1928) (s. 82)

„Odnalazłam spokój, nową dojrzałość... Nie czułam się lepsza ani silniejsza niż ktokolwiek inny, ale już nie było istotne to, czy jestem kochana, czy też nie

---

<sup>27</sup> Wszystkie myśli pochodzą z wyboru Helen EXLEY: *Na nowe tysiąclecie. Słowa dla ciebie*. [Wybór tekstów i obrazów H. EXLEY, tłum. B. ŚLIWIŃSKA]. Częstochowa 2000.



— o wiele ważniejsze było dla mnie, abym to ja kochała. Takie myślenie stawia całe życie do góry nogami, wtedy żyć oznacza dawać”.

Beverly Sills (ur. 1929) (s. 89)

„Jakikolwiek wyzwania postawi przed tobą życie, pamiętaj, aby zawsze mieć wzrok utkwiony na szczycie góry, gdyż czyniąc to, patrzysz na to, co wielkie. Pamiętaj o tym i nie pozwól, aby jakiś problem, jakaś sprawa — jakkolwiek wielka by się zdawała — zniechęciły cię, ani by twoją uwagę rozproszyło coś mniejszego od szczytu góry”.

Alfonso Ortiz (ur. 1939) (s. 113)

„Nie umniejszając odwagi tych, którzy wykazawszy się nią umierali, nie powinniśmy zapominać o tych aktach odwagi, jakimi wykazali się ci, którzy żyją. Odwaga, aby żyć, jest często mniej dramatyczna niż odwaga ostatnich chwil życia, ale jest niemniej wspianiałym połączeniem triumfu i tragedii. Człowiek czy ni to, co musi — nie zważając na konsekwencje, przeszkody, niebezpieczeństwa i naciski — i to jest postawa wszelkiej ludzkiej moralności”.

John F. Kennedy (1917—1963) (s. 122)

\*       \*       \*

### ***Zjawisko chuligaństwa stadionowego***<sup>28</sup>

#### ***w obliczu zmian społecznych i jego konsekwencje dla wychowania***

Na przestrzeni ostatnich lat w Polsce zachodziły dynamiczne zmiany obejmujące różne dziedziny życia. Zmiany te pojawiały się pod naciskiem wielu środowisk, były również wynikiem samoistnych przekształceń zachodzących w społeczeństwie. I tak, od końca lat 80. XX wieku zmianie uległ system polityczny naszego kraju, w dalszej kolejności zaczęto przekształcać gospodarkę centralnie planowaną w gospodarkę rynkową, następnie reformie uległ system zdrowia, a w dalszej kolejności system oświaty. Jednocześnie z reformami zachodzącymi w sferze administracyjnej kraju, procesom zmiany podlegali ludzie, którzy w obliczu zachodzących wokół nich przeobrażeń, nabywali nowe postawy, przewartościowaniu uległ system aksjologiczny, którymi kierują się w życiu, a także ewolucji ulegał sposób spostrzegania przez nich świata.

Ogół zachodzących wokół nas przeobrażeń nazywamy zmianami społecznymi. Zmiany społeczne, o których mowa, są definiowane w różnorodny sposób. Piotr Sztompka za zmianę społeczną uważa „zmianę zachodzącą wewnątrz

---

<sup>28</sup> Tekst autorstwa Mateusza Klimka zamieszczony w tymże kontekście rozdziału pt. *Wyjście z kręgu wartości nową perspektywą czasów czy klątwą współczesności?* ma na celu refleksję nad naturą zjawisk chuligaństwa i jego związkami z mentalnością dionizyjską oraz posiadaniem idoli w miejsce ideałów. Tekst wcześniej niepublikowany. Tu publikacja za zgodą autora.



sytemu lub też obejmującą go w całości”<sup>29</sup>. Ponadto autor stwierdza, że transformacja społeczna powstaje po pewnym czasie, więc w obliczu zmiany jest dostrzegalna różnica między tym, co nowe, a stare.

Andrzej Radzewicz-Winnicki określa zmianę społeczną jako: „zespół nieuchronnych procesów, dzięki którym społeczeństwo przechodzi na kolejny szczebel rozwoju. Istniejące i obowiązujące formy życia społecznego stopniowo przeżywają się, rodzą się nowe, lepiej odpowiadające zmieniającym się warunkom, potrzebom i oczekiwaniom”<sup>30</sup>.

Zachodzące zmiany społeczne nie są obojętne dla ludzi. Co prawda wprowadzają one społeczeństwo na kolejny szczebel rozwoju z uwagi na zmieniającą się rzeczywistość, jednak nie zawsze przeobrażenia te są pozytywne. Część transformacji korzystnie wpływa na rozwój społeczny, inne zaś powodują pojawienie się wielu problemów. Andrzej Radzewicz-Winnicki stwierdza, że przemiany stosunków ekonomicznych w warunkach mechanizmów wolnorynkowych będące zmianami społecznymi przyniosły ze sobą wiele nieoczekiwanych i często negatywnych w odczuciu społeczeństwa skutków takich jak bezrobocie, ubóstwo, a przy tym ograniczenie działań opiekuńczych państwa<sup>31</sup>.

Oprócz ubóstwa i bezrobocia pojawiającego się w obliczu wielu przekształceń ekonomicznych państwa, pojawiły się także inne problemy społeczne, jak chociażby zaburzenie istniejącego systemu wartości i norm, chaos i przemieszanie wartości indywidualnych i społecznych, model kultury doraźnej przyjemności, ubóstwo kontaktów międzyludzkich. W obliczu problemu negacji norm prawa zmniejszyło się poczucie bezpieczeństwa. Osłabiona została także rola rodziny w kontroli i transferze wartości wyznaczających kulturową tożsamość jednostki, jednocześnie wzrosło poczucie anonimowości, uwidocznił się brak więzi sąsiedzkich oraz brak wzorców osobowych<sup>32</sup>.

Wśród wymienionych zjawisk, będących efektem postępujących zmian, wiele z nich niekorzystnie wpływa na proces wychowawczy. Efektem wymienionych zmian są pogłębiające się problemy wychowawcze z młodzieżą. Wiele młodych osób obiera patologiczne wzorce zachowań, których najbardziej szkodliwą formą stają się konflikty z prawem.

Przestępczość stała się w dzisiejszych czasach nieodłącznym elementem życia społecznego. Zjawisko przestępczości szeroko opisuje Brunon Hołyst, stwier-

<sup>29</sup> P. SZTOMPKA: *Socjologia zmian społecznych*. Kraków 2005, s. 20.

<sup>30</sup> A. RADZIEWICZ-WINNICKI: *Cyfrowa nowoczesność a kapitał społeczny (intersubiektywność spojrzenia na digitalizację przekazu informacji w okresie zmiany społecznej)*. „Chowanna” 2007, T. 2 (29), L (LXIII), s. 54.

<sup>31</sup> A. RADZIEWICZ-WINNICKI: *Spółeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk 2004, s. 48.

<sup>32</sup> E. KOZDROWICZ: *Zagrożona młodzież, a profilaktyka*. W: *Kultura, zmiana społeczna, wychowanie — inspiracje i poszukiwanie. Księga jubileuszowa poświęcona profesor Annie Przeclawskiej*. Red. A. GRODZKI, D. ŚWIERCZYŃSKA-JELONEK, A. WIŁKOMIRSKA. Warszawa 2006, s. 145.

dzając, iż „przestępczość to zbiór czynów zabronionych przez ustawę pod groźbą kary, które to czyny zostały popełnione przez jednostkę na danym obszarze terytorialnym w określonym czasie”<sup>33</sup>. Struktura i dynamika przestępczości jest obszernym zagadnieniem, którym interesują się nie tylko nauki prawne, ale także społeczne. Przestępstwo prócz strony podmiotowej odnoszącej się do określonego zdarzenia noszącego znamiona złamania przepisu prawa, posiada także stronę przedmiotową, która określa sposób dokonania określonego czynu, a więc wszelkie okoliczności mu towarzyszące, skutki, jakie wywołało oraz społeczną szkodliwość danego czynu.

Z jednej strony od pewnego czasu obserwuje się systematyczny spadek liczby przestępstw. Jednak niepokojącym zjawiskiem jest fakt, że według danych statystycznych Komendy Głównej Policji liczba stwierdzonych czynów karalnych popełnionych przez osoby nieletnie z roku na rok wzrasta<sup>34</sup>. To znaczy, że w odniesieniu do ogółu stwierdzonych przestępstw obserwuje się wzrost udziału nieletnich w ogóle stwierdzonych przestępstwach, który na przykład w roku 2010 wyniósł 8,7% i jest największy od roku 1990.

W pewnym momencie poważnym zagrożeniem stały się przestępstwa dokonywane przez osoby uczestniczące w wydarzeniach sportowych. Przestępcze zachowania kibiców sportowych na początku ich pojawienia się były kojarzone przez badaczy z subkulturami przemocy, których cechą konstytutywną było dokonywanie licznych czynów o znamionach przemocy, wandalizmu, znęcania się nad ludźmi<sup>35</sup>. Dlatego też poczynania kibiców sportowych kojarzone były z czynami dokonywanymi przez skinheadów.

### **Nowe oblicze chuligaństwa stadionowego**

Zaznaczyć jednak należy, że genezę chuligaństwa stadionowego można tłumaczyć w oparciu o kilka czynników. Andrzej Lipczyński stwierdza, że chuligaństwo ma charakter kompleksowy, który można wyjaśniać w trzech kategoriach:

- kontekst zmiany kulturowej;
- struktury subkultury;
- teorii agresji<sup>36</sup>.

Dlatego też podjęta zostanie próba zobrazowania chuligaństwa stadionowego w kontekście zmieniającej się rzeczywistości społecznej i wychowawczej, będącej efektem zmian społecznych. Podjęta zostanie także próba przedstawienia zmian zachodzących w zachowaniach chuligańskich oraz ich konsekwencjach dla wychowania.

<sup>33</sup> B. HOŁYST: *Kryminologia*. Warszawa 2007, s. 79.

<sup>34</sup> Porównaj dane zawarte na stronie <http://statystyka.policja.pl/portal.php?serwis=st&dzial=942&id=50256&sid=c5eac4ddec7918dab4e2ab8e0b2805b> [data dostępu: 25.03.2011].

<sup>35</sup> R. KOWALSKI: *Potomkowie Hooligana. Szalikowcy*. Toruń 2001, s. 20.

<sup>36</sup> A. LIPCZYŃSKI: *Zjawisko chuligaństwa na stadionach świata w świetle różnych teorii*. W: „Zeszyty Naukowe WSEiI w Lublinie” 2007, nr 5, s. 26.

Problem przemocy na stadionach sportowych był powszechnie obserwowany w Wielkiej Brytanii, co było powodem szerokiego zainteresowania brytyjskich nauk społecznych tym zjawiskiem. Stąd zjawisko to określa się terminem „chuligaństwo stadionowe”, pochodzącym od określenia *football hooliganism*. Chuligaństwo stadionowe jest trudne do zdefiniowania. Można wyróżnić natomiast jego cechy szczególne. Chuligaństwo stadionowe obejmuje różnorodne zdarzenia, w skład których wchodzi nie tylko wydarzenia związane z rozruchami podczas widowisk sportowych. Co prawda zachowania przestępcze mają miejsce na stadionie, jednak oprócz nich wyróżnić możemy także zakres działań obejmujących okres bezpośrednio przed widowiskiem sportowym, jak również bezpośrednio po widowisku sportowym<sup>37</sup>.

Przez wiele lat pojawiania się aktów chuligaństwa stadionowego i to zjawisko podlegało zmianie. W ostatnich latach akty chuligaństwa miały miejsce zazwyczaj na stadionach. Efektem zamieszek były liczne relacje telewizyjne ukazujące starcia kibiców piłkarskich z kibicami innej drużyny lub starcia kibiców piłkarskich z policją albo służbami ochrony. Początkowo przestępstwa te nie były traktowane w sposób szczególny, jednak z czasem, gdy zjawisko to przybierało na sile, podjęto decyzje o zaostrzeniu odpowiedzialności za tego rodzaju czyny.

Obecnie zdarzenia związane z chuligaństwem stadionowym noszą znamiona przestępstwa i kwalifikowane są jako czyny o charakterze występku chuligańskiego, które kodeks karny definiuje w następujący sposób: „występkiem o charakterze chuligańskim jest występki polegający na umyślnym zamachu na zdrowie, na wolność, na cześć lub nietykalność cielesną, na bezpieczeństwo powszechne, na działalność instytucji państwowych lub samorządu terytorialnego, na porządek publiczny, albo na umyślnym niszczeniu, uszkodzeniu lub czynieniu niezdatną do użytku cudzej rzeczy, jeżeli sprawca działa publicznie i bez powodu albo z oczywiście błędnego powodu, okazując przez to rażące lekceważenie porządku prawnego”<sup>38</sup>. Należy wskazać na elementy czynu przesądzające o tym, iż będzie miał on charakter chuligański. Ustawodawca określił, że aby czyn został zakwalifikowany jako występki chuligański, musi spełniać określone warunki:

- umyślne (celowe, czynione specjalnie) godzenie w porządek lub spokój publiczny albo umyślnym niszczeniu lub uszkodzaniu mienia;
- działanie publiczne — a zatem w miejscu publicznym, w miejscu „otwartym”, czyli dostępnym dla wszystkich (a zatem nie będzie to np. niszczenie mienia w domu);
- działanie w rozumieniu powszechnym bez powodu lub z oczywiście błędnego powodu, połączone z okazywaniem przez to rażącego lekceważenia podstawowych zasad porządku prawnego.

<sup>37</sup> P. CHLEBOWICZ: *Chuligaństwo stadionowe. Studium kryminologiczne*. Warszawa 2009, s. 26.

<sup>38</sup> Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy, art. 115 § 21.

Oznacza to, że za występki chuligański mogą być uznane różnego rodzaju czyny zabronione takie jak udział w bójce, zniszczenie mienia, które dodatkowo wyczerpują znamiona występków chuligańskich.

Konsekwencje starć kibiców dotyczą najczęściej samych chuliganów jak i klubów sportowych, które zmuszone są płacić wysokie kary finansowe, jak również ponosić koszty remontów zdewastowanych w czasie zamieszek obiektów sportowych. Dotkliwe kary finansowe dla klubów sportowych zmusiły osoby zarządzające tymi organizacjami do próby odcięcia się od osób prowokujących burdy na terenie obiektów sportowych. Dlatego też kluby sportowe publicznie deklarują brak związku z tego typu zdarzeniami, publikując informacje, że osoby wszczynające zamieszki na stadionach nie są osobami związanymi z klubem.

Dla sprawców występów chuligańskich ustawodawca określa jasno odpowiedzialność karną za popełnienie czynu o znamionach występków chuligańskich, stwierdzając, że jest to „występek o charakterze chuligańskim”, za który sąd wymierza karę przewidzianą za przypisane sprawcy przestępstwo w wysokości nie niższej od dolnej granicy ustawowego zagrożenia zwiększonego o połowę<sup>39</sup>. Dodatkowo „sąd orzeka nawiązkę na rzecz pokrzywdzonego, chyba że orzeka obowiązek naprawienia szkody, zadośćuczynienia za doznaną krzywdę lub nawiązkę na podstawie art. 46 kk. Jeżeli pokrzywdzony nie został ustalony, sąd może orzec nawiązkę na rzecz instytucji, stowarzyszenia, fundacji lub organizacji społecznej, wpisanej do wykazu prowadzonego przez Ministra Sprawiedliwości, której podstawowym zadaniem lub celem statutowym jest spełnianie świadczeń na określony cel społeczny, bezpośrednio związany z ochroną dobra naruszonego lub zagrożonego przestępstwem, za które skazano sprawcę, z przeznaczeniem na ten cel”<sup>40</sup>. Dla samych chuliganów oznacza to tyle co wysoki wyrok oraz konieczność poniesienia kosztów nawiązek lub kosztów naprawienia szkody.

Przez lata zmieniał się także wizerunek chuligana. Wcześniej osobę uczestniczącą w zamieszkach na stadionie utożsamiano z szalikowcem. Szalik z barwami klubowymi stał się, w opinii publicznej, atrybutem chuligana. Chuliganami zaś były osoby z warstw niższych, często uzależnione od alkoholu, które na stadionach podczas regularnych walk wyładowywały swoją frustrację. Co ważne, chuligani stadionowi mimo prowadzonych starć z grupami kibiców lub z policją nie odznacжали się ponadprzeciętną sprawnością fizyczną. Siła band chuliganów biorących udział w walkach na stadionie polegała na ich liczbie i zmasowanych atakach, podczas których górę brały psychologiczne mechanizmy związane z zachowaniem się tłumu, nie zaś indywidualne umiejętności lub zdolności członków tłumu. Całość działań po-

<sup>39</sup> Ibidem, art. 57a § 1.

<sup>40</sup> Ibidem, art. 57a § 2.

tęgowało poczucie solidarności uczestników tłumu i przeświadczenie o ich anonimowości<sup>41</sup>.

Prócz stereotypów związanych z osobami uczestniczącymi w aktach chuligaństwa stadionowego zmianie uległ też charakter grup chuligańskich i sposób ich działania. Podczas gdy kiedyś chuligani stadionowi swoje wojny prowadzili na stadionach, dziś, co prawda powoli, stadiony stają się wolne od aktów przemocy. Zamieszki zdarzają się na stadionach, gdzie swoje mecze rozgrywają drużyny z niższych lig, natomiast na boiskach ekstraklasy i pierwszej ligi coraz mniej jest zdarzeń, które jeszcze niedawno powszechnie obserwowaliśmy w doniesieniach telewizyjnych lub prasowych. Nie znaczy to wcale, że chuligaństwo zanika. Wręcz przeciwnie, chuligaństwo rozwija się, jednak za sprawą nowych unormowań prawnych związanych z szybkimi procedurami prawnymi egzekwującymi odpowiedzialność karną za czyny popełnione w związku z odbywaniem się widowisk sportowych, działania pseudokibiców przeniosły się poza stadiony. Zmieniająca się rzeczywistość wymusiła na chuliganach zmianę sposobu działania. Dziś walki pseudokibiców odbywają się w miejscach ustronnych — w lasach, na polanach, łąkach, gdzie utrudniona jest szybka interwencja policji. Zmiany w patologicznych zachowaniach kibiców zaszyły tak daleko, że została stworzona swego rodzaju liga chuliganów, w której odnotowuje się stoczone walki z chuliganami drużyn przeciwnych<sup>42</sup>. Dowodzi to, że chuligaństwo przestaje być związane z widowiskami sportowymi w sposób bezpośredni i w pewnym stopniu staje się autonomiczną dyscypliną uprawianą przez osoby zaangażowane w działalność grup chuligańskich.

Presja społeczna, powszechna dezaprobata dla działań chuliganów stadionowych stały się przyczyną podziału samych kibiców. Dziś większość osób zasiadających na trybunach stadionów posiada szalik z barwami klubowymi, co nie oznacza przynależności do danej grupy zajmującej się wzniecaniem zamieszek. Wśród kibiców obserwuje się pewien ruch związany z przygotowaniem opraw meczowych. Kibice uczestniczący w tych przedsięwzięciach chcą tworzyć nowy wizerunek uczestnika wydarzeń sportowych. Ich celem nie jest wzniecanie zamieszek, ale jedynie prowadzenie dopingu dla swojej drużyny. Efektem działań tej grupy kibiców jest wysoka frekwencja podczas zawodów sportowych oraz barwne oprawy towarzyszące widowiskom sportowym.

Drugą grupą kibiców obecnych na stadionach są kibice — chuligani (pseudokibice), którzy nie są zainteresowani przebiegiem meczu. Osoby te często przychodzą na stadion, by manifestować, że to oni tworzą klub. Są więc gospodarzami na stadionie, zdolnymi do odpowiedzenia agresją lub przemocą na oznaki agresji ze strony kibiców drużyny przeciwnej.

<sup>41</sup> M. JĘDRZEJEWSKI: *Młodość a subkultura: problematyka edukacyjna*. Warszawa 1999, s. 181.

<sup>42</sup> Wyniki stoczonych pojedynków można obserwować pod adresem: <http://www.szalikowcy.com/informacje/21,Ustawki.html?kohanasession=c6a3dc6f15c68037e26b7ae58e4527f1>.

Zaznaczyć jednak należy, że struktura grupy, w której znajdują się chuligani zainteresowani starciami z kibicami drużyny przeciwnej, jest dość sformalizowana. Członkowie grupy są starannie dobrani przez osoby mające decydujące znaczenie w grupie. W grupie takiej nie ma osób przypadkowych. Najczęściej są to osoby, które są polecane przez któregoś członka grupy. Wszystko to sprawia, że grupy te nazywane są bojówkami. Ich celem jest bowiem nieustanne prowadzenie walk między kibicami pod przykrywką walki za klub sportowy. Wszystko to sprawia, że osoby zaangażowane w działalność bojówek muszą odznaczać się sprawnością fizyczną, odwagą, umiejętnościami w zakresie sztuk walki niezbędnymi w czasie prowadzonych „akcji”.

Członkowie grup, o których mowa, nie noszą ze sobą szalików, które wcześniej były atrybutem każdego chuligana. Przedmioty takie mogłyby narazić osoby te na zdemaskowanie przed policją czy też kibicami drużyny przeciwnej. Coraz częściej obserwuje się natomiast inną formę manifestacji przynależności do grupy kibiców. Tą oznaką są tatuaże o określonych wzorach, wykonywane w charakterystycznych dla każdej grupy kibiców miejscach ciała. Tatuaże łatwo ukryć pod odzieżą, nie są one także widoczne w życiu codziennym, ze względu na ich trwały charakter są jednak wyrazem, manifestacją pewnej trwałej więzi między członkami grupy i podporządkowania się zasadom, które rządzą życiem członka grupy.

Działalność bojówek coraz mniej związana jest z kibicowaniem drużynom sportowym. Jak już wspomniano, kluby sportowe są tylko fasadą działań grup, które coraz bardziej swoimi strukturami i zakresem swojej aktywności przypominają grupy przestępcze. Działalność bojówek związana z prowadzeniem walk pochłania duże koszty związane z dojazdami w często odległe rejony kraju, gdzie spotykają się chuligani na wcześniej umówionych „ustawkach”. Ogromne koszty, jakie pokrywają bojówki chuligańskie, związane są także z pomocą prawną dla osób zatrzymanych w związku z dokonywanymi przestępstwami. Opłacani są więc adwokaci, którzy reprezentują członków bojówek chuligańskich przed sądem, jak również wpłacane są wysokie poręczenia majątkowe za osoby, wobec których prowadzone są postępowania związane z dokonanymi przestępstwami. Wszystko to sprawia, że grupa taka musi posiadać źródło dochodu, z którego finansowane są opisane działania. Ostatnie doniesienia prasowe i medialne dotyczące zatrzymań członków grup związanych z bojówkami piłkarskimi potwierdzają, iż działalność bojówek chuligańskich finansowana jest w dużej mierze z nielegalnych źródeł takich, jak: handel narkotykami, wymuszenia i haracze, a także organizowania prostytutki. Nie jest również tajemnicą, iż niektóre z grup prowadzą legalną działalność gospodarczą związaną z produkcją ubrań z określonymi znakami, z których dochód przeznaczony jest na działalność grupy. Nie powinno więc nikogo dziwić, że chęć udziału w takich grupach deklarują młodzi ludzie, którym imponuje sposób życia chuliganów, postrach, jaki sięją w środowisku lokalnym i swego rodzaju „szacunek”, jaki posiadają.



### **Chuligani a szkoła**

Coraz częściej więc obserwujemy, iż do przynależności do grup bojówek chuligańskich aspirują młodzi chłopcy zafascynowani klubami piłkarskimi. Z prowadzonych obserwacji wynika, iż najmłodsi członkowie grup przygotowani są do uczestnictwa w bojkówkach chuligańskich już od czasu nauki na poziomie szkoły gimnazjalnej. Problem chuliganów w szkołach obserwują także pedagodzy szkolni, którzy nie są przygotowani do zaistniałej sytuacji. W wielu szkołach pedagodzy szkolni wraz z przedstawicielami środowisk sportowych podejmują działania profilaktyczne związane z kulturalnym zachowaniem podczas imprez sportowych. Niestety, działania te nie zawsze przynoszą pożądane efekty. Obserwuje się natomiast, iż szkoły stają się pewnego rodzaju twierdzami kibiców piłkarskich, czego wyrazem są liczne próby naznaczenia pewnych przestrzeni jako przestrzeni związanych z daną grupą. Na terenie szkół obserwuje się liczne akty wandalizmu sprowadzające się do niszczenia elewacji wykonywanymi napisami, a wewnątrz budynków spotyka się powszechnie stosowane nalepki w barwach danego klubu. W przypadku, gdy w danym mieście dominuje jedna grupa, działania te przyjmują łagodniejszą formę sprowadzającą się do naznaczania elewacji napisami nazwy klubu. Jeśli w danym mieście istnieją dwie lub więcej grup kibicowskich lub, gdy miasto znajduje się w pewnej aglomeracji, gdzie migracja młodzieży jest znaczna, problem ten jest znacznie poważniejszy. Efektem walki o przestrzeń mogą być pobicia na terenie szkoły, zniszczenia mienia. Sprawia to, że szkoła staje się polem walki młodych pseudokibiców.

Uczniowie aspirujący do przynależności do elitarnej grupy „kibiców” muszą wykazać się lojalnością wobec grupy, jak również odwagą i sprawnością fizyczną. Młode osoby są cennym nabytkiem grup chuligańskich z uwagi na ich bezkarność w obliczu polskiego prawa. Przypomnijmy, że wobec osoby nieletniej, zgodnie z ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich, nie można stosować kar, a jedynie środki wyróżnione w ustawie, z których najdotkliwszym środkiem poprawczym jest umieszczenie nieletniego w zakładzie poprawczym. Wszystko to sprawia, że młodzi ludzie od wczesnych lat zostają wpłątani w struktury grup destrukcyjnych, które coraz częściej swą działalnością zmierzają w kierunku zorganizowanych grup przestępczych. Zmienia się ich system wartości i norm, co w konsekwencji prowadzi do zepchnięcia na margines życia społecznego.

Przedstawione zagadnienie ma na celu ukazanie tła zmieniających się realiów wychowawczych, w których oddziaływania wychowawcze stają się coraz bardziej trudne. Pedagodzy szkolni coraz częściej wyrażają swą bezsilność w związku z zaistniałymi problemami z młodzieżą uwikłaną w działalność grup chuligańskich. Poprzez hermetyczność tych grup i ich sformalizowany charakter, bezskuteczne okazują się wysiłki prowadzenia jakiegokolwiek dialogu. Dla prawidłowego prowadzenia procesu wychowawczego ważne jest zdefiniowanie podstawowych wartości, jakimi kierują się członkowie grup chuligańskich. Pró-

ba ta jednak może okazać się bezowocna z uwagi na niechęć otwartego ujawniania swych poglądów przez członków grup bojówek chulikańskich.

Nie ulega żadnej wątpliwości, iż członkowie grup chulikańskich kierują się swoimi wartościami, bardzo często sprzecznymi z powszechnie uznaną aksjologią, a także sprzecznymi z prawem, co w znacznym stopniu utrudnia działalność wychowawczą. Warto więc poznać główne wartości konstytuujące działalność członków grup bojówek kibicowskich.

### **Przekonania członków grup bojówek kibicowskich**

Pojęcie wartości jest tematem szeroko opisywanym przez wielu autorów<sup>43</sup>. Można pokusić się o próbę przedstawienia wielu definicji wartości akcentujących różne aspekty tego zagadnienia. W literaturze naukowej spotykamy także prace empiryczne opisujące system wartości młodzieży. Stwierdzić można, iż na przestrzeni lat system wartości młodych ludzi zmienił się. Za przykład niech posłuży wartość, jaką jest rodzina. Z badań empirycznych wynika, że na początku lat 90. młodzież wysoko ceniła wartość rodziny. Mirosław Szymański stwierdza natomiast, że obecnie wartość ta uległa zdewaluowaniu, w związku z czym młodzież lokuje wartości związane z rodziną na ósmym lub dziewiątym miejscu<sup>44</sup>.

Przeanalizujmy więc, jak członkowie bojówek kibicowskich rozumieją wartość rodziny. Anthony Giddens stwierdza, że rodzina to grupa bezpośrednio spokrewnionych ze sobą osób, której dorośli członkowie przyjmują odpowiedzialność za opiekę nad dziećmi<sup>45</sup>. Socjologiczna definicja rodziny nie odzwierciedla jednak interakcji występujących w rodzinie, a jedynie określa jej strukturę. Szerzej rodzinę ujmuje Jan Paweł II w *Liście do rodziny* z 1994 roku, w którym stwierdza: „[...] pośród wielu dróg, rodzina jest drogą pierwszą i z wielu względów najważniejszą. Jest drogą powszechną, pozostając za każdym razem drogą szczególną, jedyną i niepowtarzalną, tak jak niepowtarzalny jest każdy człowiek. Rodzina jest tą drogą, od której nie może on się odłączyć. Wszak normalnie każdy z nas w rodzinie przychodzi na świat, można więc powiedzieć, że rodzinie zawdzięcza sam fakt bycia człowiekiem”<sup>46</sup>.

Ujęcie to akcentuje rodzinę jako najważniejszą strukturę w życiu człowieka, strukturę pierwotną, mającą wpływ na dalsze funkcjonowanie człowieka. Analizując dwie przedstawione definicje, stwierdzamy, że rodzina to grupa osób bezpośrednio ze sobą związanych, w której zachodzą szczególne relacje mające wpływ na dalsze życie człowieka. W klasycznej rodzinie osoby związane są ze

<sup>43</sup> Zob. G. K. KŁOSKA: *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*. Warszawa 1982; F. ADAMSKI: *Spór o wartości w kulturze i wychowaniu*. Kraków 1991; L. DYCZEWSKI: *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin 1995; H. ŚWIDA-ZIEMBA: *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa 1998 i inne.

<sup>44</sup> M. SZYMAŃSKI: *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa 2006, s. 51

<sup>45</sup> A. GIDDENS: *Socjologia*. Tłum. A. SZULŻYCKA. Warszawa 2004, s. 194.

<sup>46</sup> *List do rodzin Ojca Świętego Jana Pawła II*. Poznań 1994.



sobą poprzez pokrewieństwo. Sposób rozumienia rodziny przez członków bojówek kibicowskich wykracza poza ramy zaprezentowanych definicji. Rodzina dla członków grup chuligańskich to coś więcej niż matka, ojciec i rodzeństwo, a więc osoby bezpośrednio spokrewnione. Członkowie bojówek kibicowskich jako rodzinę traktują także innych członków tej samej grupy. Są bowiem związani nie tylko formalnymi więziami, lecz łączą ich także związki emocjonalne, których wspólnym mianownikiem jest miłość, wiara i oddanie dla klubu sportowego. Osoby uwikłane w działalność bojówek kibicowskich swoje więzi z innymi członkami grupy manifestują poprzez wsparcie ich w sytuacji, gdy któraś z osób uwikłana w działalność bojówki potrzebuje pomocy. Wsparcie członków grupy i ich najbliższych rodzin może dotyczyć różnych sytuacji, także takich, w których ktoś zostaje osadzony w zakładzie karnym. Więzy członków bojówek kibicowskich są na tyle silne, że potrafią oni w momencie, gdy któryś z członków zostanie zaatakowany przez członka wrogiej grupy, pozostawić wszystko, co robią i ruszyć z pomocą, nie zważając na to, czy przebywają w pracy, czy też uczestniczą w lekcjach szkolnych.

Istnieją też ciemne strony rodziny kibicowskiej. Mianowicie z jednej strony trudno jest odejść z grupy z własnej woli, zresztą tak jak z każdej grupy przestępczej, z drugiej strony łatwo zostać wykluczonym z rodziny, z czym wiążą się niemiłe konsekwencje dla członka grupy — najczęściej dotkliwe pobicie. Utrata statusu członka grupy (rodziny) może nastąpić w wyniku współpracy pseudokibica z policją i złożenia zeznań obciążających inną osobę związaną z grupą.

Bez względu na sformalizowane stosunki międzyludzkie, w grupach kibicowskich występują również przyjaźnie. Przyjaźń między członkami jednej grupy jest naturalną formą stosunków interpersonalnych. Istnieją jednak przyjaźnie między różnymi grupami tzw. „sztamy” lub „zgody”. Po przeciwnej stronie znajdują się natomiast „kosy”. Sztamy zawierane są z różnych przyczyn. Czasem zostają one zwarte ze względu na wspólną niechęć do danej grup, innym razem zawierane są one czysto instrumentalnie dla zdobycia większej siły w danej „ustawce” lub ze względu na konieczność prowadzenia wspólnych interesów. Kosy i sztamy wyrażają stosunek danych grup do siebie nawzajem. „Sztamy” zawierane są na określony okres lub bezterminowo. Widzimy więc, że ta forma przyjaźni ma charakter regulacyjny. Co ważne, nie zawierają jej wszyscy członkowie grupy, a jedynie decydenci grup. Jednak w oparciu o podjęte decyzje, bezwzględnie wszyscy członkowie grupy zobowiązani są do przestrzegania ustaleń podjętych przez osoby decydujące. Taka sama procedura ma miejsce w przypadku zerwania przyjaźni (sztamy). W chwili zakończenia współpracy wszyscy członkowie grupy podporządkowują się danej decyzji, nawet gdy w czasie sztamy między członkami grup wytworzyły się prawdziwe przyjaźnie. Oznacza to, że wśród członków grup kibicowskich zatarciu ulega indywidualność na rzecz tożsamości grupowej, skoro przyjaźń jest im narzucana w sposób sztuczny. Przyjaźń staje się wartością instrumentalną, tracąc przy tym swą uniwersalność.

Zawierana jest bowiem dla określonych celów: czy to zwiększenia siły grupy, czy też prowadzenia interesów, także tych sprzecznych z prawem.

Kolejną analizowaną wartością jest edukacja. Utrzymujący się przez wiele lat stereotyp szalikowca sprowadzał się do osoby słabo wykształconej, uzależnionej od alkoholu, której oderwaniem się od życia codziennego jest uczestniczenie w meczach. Dzisiejszy wizerunek członka grupy zmienia się diametralnie. Jak już wspomniano, najmłodsi członkowie grup werbowani są już w czasie nauki w gimnazjum. Edukacja odgrywa ważną rolę w ich życiu z uwagi na to, że często osoby postawione najwyżej w hierarchii grupy są osobami wykształconymi. Poprzez naśladownictwo młodzi ludzie chcą dorównać starszym kolegom z grupy, dlatego też członków grup spotyka się dziś nie tylko wśród uczniów zasadniczych szkół zawodowych, ale także wśród uczniów liceów ogólnokształcących czy też uczniów technikum. Co ważne, coraz częściej członkowie grup podejmują studia wyższe. Należy jednak zauważyć, że edukacja przestaje pełnić funkcję wartości autotelicznej, stając się, podobnie jak przyjaźń, wartością instrumentalną, służącą do uzyskiwania innych wartości i celów. Elementami, które łączą grupy pseudokibiców, są: negacja norm prawa oraz niechęć do przedstawicieli organów sprawiedliwości. W toku swojej działalności, grupy pseudokibiców ustanowiły swoje zasady, którymi się kierują, nie zważając na obowiązujące przepisy prawa. Dlatego też próżno szukać przypadków, w których pseudokibice zgłaszają zdarzenia, w jakich stali się osobami poszkodowanymi w wyniku pobicia lub też kradzieży mienia. Współpraca z policją jest niedopuszczalna dla członka grupy kibicowskiej, ponieważ zgodnie z kodeksem kibica: „kibic nie współpracuje z policją, nie szuka u niej ochrony przed innymi kibicami, a w konflikcie kibic — policja, zawsze wspiera tego pierwszego, choćby był to kibic najbardziej nienawidzonej grupy”. Prawo, a więc zbiór zakazów i nakazów uznanych powszechnie przez społeczeństwo regulujący stosunki na linii obywatel — państwo oraz obywatel — obywatel, został przez członków grup kibicowskich całkowicie odrzucony. Pojawia się natomiast w świadomości pseudokibiców w miejsce prawa zbiór norm regulujących stosunki na linii kibic — kibic.

Kodeks kibica reguluje w zasadniczy sposób sferę kontaktów między kibicami różnych drużyn sportowych, w których ważną rolę odgrywa sposób i prowadzenie walk między kibicami. Zgodnie z kodeksem kibica walka między kibicami chuliganami powinna być prowadzona na gołe pięści lub za zgodą obu stron przy pomocy sprzętu. Bitwy powinno się przeprowadzać w ustronnym miejscu, aby nie wciągać do walki osób postronnych.

Dopiero trzeci punkt kodeksu kibica określa stosunek kibica do klubu sportowego, zgodnie z czym każdy kibic powinien być z klubem bez względu na osiągnięcia przez klub wyniki w rywalizacji sportowej. Jest to o tyle dziwne (a jeszcze bardziej niepokojące), że osoby uczestniczące w bojkotach kibicowskich manifestują swą przynależność klubową, tymczasem zasady, którymi się kierują, w spo-

sób szczegółowy opisują sposób prowadzenia walk, nie zaś stosunek kibica do klubu sportowego.

Warto także zauważyć, że kodeks kibica reguluje sprawę prawa własności mienia kibiców. Zgodnie z tą zasadą: kibicom grup przeciwnych nie można w czasie prowadzonych walk zabierać telefonów komórkowych, kurtek, butów i innych rzeczy niezwiązanych z kibicowaniem, ponieważ, jak mówi kodeks, kibice nie są złodziejami. Można natomiast siłą zabrać kibicowi szalik, flagę lub inną rzecz związaną z jego klubem. Jeśli zaś kibic sam odda flagę lub szalik i nie ma ochoty na walkę, należy go puścić wolno. Gdy jest sam przeciwko większej liczbie kibiców, dopuszczalne jest stoczenie walki jeden na jeden, ale w żadnym wypadku niedopuszczalne jest znęcanie się nad pokonanym kibicem.

Udział kibiców w meczach reprezentacji reguluje kolejny przepis, który nakazuje zachowanie rozejmu w czasie, kiedy swoje mecze rozgrywa reprezentacja Polski. Praktycznie oznacza to, że w czasie takiego meczu kibice mogą mieć ze sobą flagi swoich drużyn, które nie powinny zostać zniszczone przez innych kibiców. Rozejm jednak odnosi się tylko do kibiców i nie ma zastosowania w kontaktach z policją i służbą ochrony.

Ważne dla kibica jest także manifestowanie zawartych przyjaźni między grupami. W związku z tym kodeks nakazuje szanować zawarte zgody i układy między grupami, których nie można się wypierać w żadnym przypadku.

Widzimy więc, że uczestnicy grup chuligańskich kierują się jasno sprecyzowanymi zasadami. Członkowie bojówek kibicowskich posiadają swój wspólny system wartości, którymi kierują się, prowadząc swą działalność. Zaznaczyć jednak należy, iż nie wszystkie grupy chuligańskie stosują się do powyższych zasad. Istnieje pewna grupa chuliganów, która jawnie neguje zasadność stosowania się do pewnych zasad kodeksu. Dlatego też niektóre grupy podczas walk z członkami grup przeciwnych stosują narzędzia niebezpieczne takie, jak: pałki, noże, siekiery, tasaki.

### **Refleksja pedagoga**

Warto więc zastanowić się, jakie przesłanki płyną z obserwowanego zjawiska dla działań wychowawczych. Czy chuligaństwo związane z rozgrywkami sportowymi stało się nieodłącznym elementem sportu, czy też jest tylko formą pośrednią między chuligańskimi wybrykami i przestępczością zorganizowaną? Na kim spoczywa odpowiedzialność za wychowanie młodego pokolenia do operacji chuligańskich? Jakie działania należy podjąć, by grupy destrukcyjne przestały być atrakcyjne dla młodych ludzi?

Zbyszko Melosik pisze, iż „nie ulega wątpliwości, że świat, w którym żyjemy, na przełomie wieków (i tysiącleci) jest zupełnie inny niż ten, który pamiętamy z lat naszego dzieciństwa. Rzeczywistość nie jest już monolityczna i jednoznaczna, lecz niejednorodna i sfragmentaryzowana, pełna tysięcy »małych« sprzecznych ze sobą narracji. Trudno w niej odnaleźć się i trudno ją opisać,

a najtrudniej odpowiedzieć na pytanie: jak(im) być? W jaki sposób żyć? Jak wychowywać? A jednak — jako pedagodzy — musimy podjąć próbę odpowiedzi, ponieważ kwestie te stanowią istotę pedagogiki w jej aspekcie teoretycznym i praktycznym<sup>47</sup>. Kierując się tymi słowami, my pedagodzy powinniśmy podjąć działania zmierzające do uchronienia młodych ludzi od uczestnictwa w grupach chuligańskich. Grupy chuligańskie mają bowiem jasno określony cel. Ich destrukcyjna działalność nie obejmuje wyłącznie przestrzeni społecznych i publicznych, ale także odnosi się do tożsamości młodych ludzi, którzy winni raczej w zmieniającej się rzeczywistości szukać szacunku, przyjaźni, poczucia więzi i bezpieczeństwa oraz sensu istnienia. Zamiast w rzeczywistości edukacyjnej znajdują je w przynależności do bojówki chuligańskiej. W grupie takiej młody człowiek otrzymuje to, czego oczekuje, a mianowicie wsparcie, możliwość sprawdzenia się, szacunek, poczucie siły, poczucie sensu działania<sup>48</sup>. Warto więc uczynić wszystko, by rodzina i szkoła stały się ponownie ostoją zaspokojenia potrzeb młodzieży. Nie jest to jednak proste, ponieważ szkoła przestaje być atrakcyjna dla młodzieży jako miejsce odnoszenia sukcesu. Traktowana jest ona jako pewien przystanek do określonego celu. Nie warto więc z tym miejscem się utożsamiać, nie warto się wiązać. Z tego też powodu wiele szkół, pomimo szerokiej oferty zajęć pozalekcyjnych, ma problemy z zachęceniem uczniów do korzystania z proponowanych form spędzania czasu wolnego.

Należy zaznaczyć, że wszelkie podejmowane działania winny zostać prowadzone dwutorowo. Mamy bowiem do czynienia z młodymi ludźmi, potencjalnie przyszłymi członkami bojówek kibicowskich lub sprawcami występków chuligańskich, z drugiej zaś strony mamy obecnych uczestników grup kibicowskich i sprawców przestępstw. Z uwagi na to, że te dwie grupy różnią się w sposób zasadniczy, należy więc stosować inne metody w prowadzonych działaniach.

Działania wychowawcze mogą być prowadzone przez różne instytucje w tym także rodzinę. Chciałbym jednak wspomnieć o roli szkoły i klubów sportowych w kształtowaniu pozytywnych wzorców zachowań w czasie imprez sportowych. Rozważania na ten temat należy rozpocząć od zdecydowanego stwierdzenia, iż chuligaństwo nie jest elementem uczestnictwa w kulturze fizycznej. Sport i recepcyjność tej formy uczestnictwa w kulturze fizycznej wychowuje do zgoła innych wartości, niż te, którymi kierują się uczestnicy grup chuligańskich. Sport i recepcyjne uczestnictwo w kulturze fizycznej stało się areną działań ludzi, którzy w sposób patologiczny rozumieją wartości płynące z uczestnictwa w kulturze fizycznej. Nie jest więc błędem przygotowywanie młodych ludzi do uczest-

<sup>47</sup> Z. MEŁOSIK: *Pedagogika życia codziennego: teoria i praktyka*. W: *Edukacja, a życie codzienne*. Red. A. RADZIEWICZ-WINNICKI. T. 1. Katowice 2002, s. 15.

<sup>48</sup> M. JĘDRZEJEWSKI: *Subkultury a przemoc w perspektywie psychoedukacji, socjalizacji i samorealizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa 2001, s. 50.

nictwa w kulturze fizycznej oraz jej odbioru w czasie zawodów sportowych. To nie samo uczestnictwo w zorganizowanych imprezach sportowych jest złe. Wadliwe jest obecne przygotowanie młodzieży do uczestnictwa w takich wydarzeniach. Warto więc wykorzystać tę sferę do działań promujących kulturalne uczestnictwo w sportowych imprezach masowych. W te działania można zaangażować kluby sportowe oraz kluby kibica działające przy klubach sportowych. Kluby sportowe są zainteresowane kształtowaniem świadomości młodych ludzi. To w przyszłości oni będą gośćmi na stadionach i halach sportowych. Efektem takiej pracy klubów będzie poprawienie wizerunku klubu, poprawienie bezpieczeństwa na obiektach sportowych, a tym samym zwiększenie liczby kibiców, którzy w pewnej mierze są sponsorami klubu sportowego z uwagi na pobierane opłaty za bilet wstępu na obiekt sportowy. Wreszcie kluby nie będą zmuszone ponosić wysokich kosztów naprawy obiektów sportowych w związku z dewastacjami dokonywanymi przez kibiców.

Zaangażowanie w działania wychowawcze i profilaktyczne samych klubów sportowych jest przedsięwzięciem pozwalającym na oczekiwanie pozytywnych efektów tej pracy. W działania te można zaangażować samych zawodników (sportowców), którzy w środowiskach lokalnych posiadają duży autorytet, jaki można wykorzystać do stworzenia prawidłowych wzorców zachowania w czasie uczestnictwa w rozgrywkach sportowych.

W pracy wychowawczej kluby sportowe powinny współpracować ze szkołami. Jak już wspomniano, szkoły są miejscami w przestrzeni publicznej, które grupy kibicowskie starają się zawłaszczyć. Dlatego też współpraca klubów sportowych i szkół powinna prowadzić do kształtowania świadomości młodych osób i uwolnienia szkół od problemu chuligaństwa. Poprzez szkoły, kluby sportowe mogą także dotrzeć do szerszego grona młodych osób zagrożonych wstąpieniem do grup chuligańskich.

Działania szkół i klubów sportowych powinny być także wspomagane przez funkcjonariuszy policji. Działania policji powinny opierać się na prowadzeniu szerokiej kampanii informacyjnej uświadamiającej młodym ludziom, jakie są prawne konsekwencje wynikające z popełnienia czynów o charakterze występkę chuligańskiego lub też uczestnictwa w zorganizowanej grupie chuligańskiej. Wiele młodych osób nie wie bowiem, że czyny te stanowią naruszenie prawa. Wiele osób, uczestnicząc w tych zdarzeniach, sądzi zaś, że dokonując tych czynów, jest się anonimowym, jednak z uwagi na wysoką szkodliwość społeczną tych przestępstw podjęto działania mające na celu ewidencjonowanie osób związanych ze światkiem chuligańskim. W związku z czym lokalne komendy policji dysponują bazami danych uczestników widowisk sportowych, które ułatwiają identyfikację sprawców przestępstw oraz szybkie wyciągnięcie konsekwencji prawnych w związku z dokonanymi czynami. Działania te winny być także skierowane do młodych uczestników bojówek kibicowskich, którzy jeszcze nie weszli w konflikt z prawem. Ogół działań szkoły powinien zmierzać do stworze-

nia w szkole poczucia bezpieczeństwa oraz wolności od wszelkiego rodzaju grup destrukcyjnych.

Nie ulega wątpliwości, że w otaczającej nas rzeczywistości istnieje problem chuligaństwa związanego z uczestnictwem w imprezach sportowych. Problem ten nie jest nowy. Obserwatorzy tego zjawiska stwierdzają bowiem, że z pierwszymi oznakami agresji i przemocy w czasie widowisk sportowych mieliśmy do czynienia w latach 70. XX wieku. Z biegiem lat obraz chuligaństwa ulegał zmianie, prowadząc do wyodrębnienia się grup w pewnym stopniu związanych z klubami sportowymi. Grupy te stały się miejscem aktywności młodych ludzi. Tłumaczy to fakt, iż młodzież woli odnajdywać się w grupach, w których coś się dzieje, w których czuje się potrzebna. Zaznaczyć jednak należy, iż i te grupy z upływem lat ulegają zmianie. Ich działania stają się coraz bardziej bezwzględne i brutalne. Działalność grup kibicowskich powoli odrywa się od recepcyjności sportu na rzecz uczestnictwa w „sporcie” — w „sporcie”, w którym przeciwnikami są fani innych drużyn sportowych oraz policja i służba ochrony. Sam udział w grupie przestaje być formą dobrej zabawy, a staje się swoistą religią, w której w zapomnienie odchodzą dawne idee dopingu sportowego. Działalność band, o których mowa, podąża w kierunku grup o charakterze przestępczym, o czym świadczy struktura grup, sposób ich działania, postępująca brutalność w działaniu oraz źródła czerpania zysków. Wszystko to sprawia, że członkowie bojówek kibicowskich stają się obiektem obserwacji i zainteresowania wielu służb stojących na straży prawa i bezpieczeństwa publicznego, ponieważ postępująca ewolucja tych grup zmierza do ponownego pojawienia się w Polsce problemu przestępczości zorganizowanej.

\*       \*       \*

### ***Jakie to pokolenie?***

#### **Pokolenie Y**

„Młodzi ludzie z ulic miasta chcą by ktoś usłyszał ich głos  
Młodzi ludzie z ulic miasta chcą by ktoś odmienił ich los  
[...]

oni chcą:  
dobre buty, nowe ciuchy, oni chcą cały bochenek a nie okruchy,  
oni chcą co miesiąc mieć półtóry klocka w suchym  
[...]

To mamony blask tak oślepił cię, nie możesz się mu oprzeć,  
powiedzieć nie,  
Lecz spróbuj sobie tylko wyobrazić gdzie,



taki fałszywy bóg zaprowadzi cię

[...]

To kasy szła a ty znasz dobrze jeśli

i upchasz po kieszeniach i nie możesz już nic zmieścić,

ciągle myślisz o nowych kieszeniach, wiesz, apetyt rośnie w miarę jedzenia

[...]”<sup>49</sup>.

### **Pokolenie Nic**

To pokolenie, które nazywam „generacją nic”, jest pokoleniem o tyle specyficznym, że, podczas gdy represje towarzyszące życiu innych generacji miały związek z różnego rodzaju ograniczającym zniewoleniem (wojny, totalitaryzmy), to dziś młodość przegrywa z tą wolnością, o którą w przeszłości toczyła się walka. Wolność w naszych czasach zaczęła oznaczać intelektualną pustkę ludzi młodych, którzy nie chcą uczestniczyć w żadnym dyskursie społecznym, politycznym czy jakimkolwiek innym. Ta niechęć nie ma przy tym żadnych cech manifestu pokoleniowego, nie jest wyrazem żadnego przemyślanego stanowiska — jest po prostu rezygnacją z intelektualnych aspiracji. Wszyscy bez wyjątku zaczęliśmy nagle uczestniczyć w tworzeniu takiego obrazu wymagań społecznych, który pokazuje nam i młodszym od nas, że wszelka refleksyjność to błąd, słabość, że liczy się tylko to, co zwierzęco doraźne. Propagowane są takie cechy, jak przebojowość, elastyczność, różnie umotywowana hipokryzja i życiowe cwaniactwo. Nawet pochwała pracowitości brzmi w dzisiejszych czasach jak redukcja dysonansu poznawczego dokonywana przez pracoholika. Rozpłynęliśmy się w tej nowej rzeczywistości na dobre. Nie ma już wroga, któremu należy się przeciwstawić, więc nie ma już nas. Ale czy na pewno wroga już nie ma? Czy odpowiada nam taka wolność? Jeżeli nie, to dlaczego milczymy? W to, że czujemy się w nowej rzeczywistości dobrze, nie jestem w stanie uwierzyć. Niektórzy mogą twierdzić, że przyczyną owej „bezieowości” ludzi młodych jest duch postmodernizmu wypełniający nasze umysły przekonaniem, że „wszystko już było” i w związku z tym należy odrzucić jakiekolwiek intelektualne wyzwania, które tylko sprowadzą nas na manowce. O ile bardziej jednak wolę takie „manowce” od tego, co proponują mi współcześni „inteligenci” próbujący sprowadzić świat do prostej, czytelnej etykiety, do prostackiego reklamowego hasła mającego zaspokoić moje wszelkie poznawcze ambicje! Nie dajmy sobie wmówić, że postmodernizm to hasło „wszystko już było” i nic więcej (jako magister filozofii gwarantuję, że tak nie jest), że wolność to wolny rynek i nic poza tym<sup>50</sup>.

<sup>49</sup> Fragment tekstu piosenki *Młodzi ludzie z ulic miasta* śpiewanej przez współczesnych wokalistów (Ras Luta i Bob One).

<sup>50</sup> „Gazeta Wyborcza”, 5.09.2002 dział Opinie, s. 11.

**Pokolenie JPII<sup>51</sup>**

1. Z Mojego serca i z serc moich fanów  
Płyną łzy żalu do Watykanu  
Drogi Ojcie nasz Ojcie Święty  
Ból w Naszych sercach jest niepojęty  
Każdy Polak każdy Ciebie kocha  
Teraz Każdy gdzieś za Tobą szłocha  
Drogi wujku czy My damy radę  
Sami pokonać życiową autostradę  
Nie wiadomo i tego się boimy,  
Co bez Ciebie co teraz zrobimy?  
Ojcie Święty, kto nas poprowadzi?  
Kto pokocha? Kto nigdy nie zdradzi?  
Jak Ty to się już nie zdarzy  
Czujemy się słabi i zupełnie nadzy  
My Polacy Ojca pozbawieni  
W smutku pogrążeni.

---

<sup>51</sup> Pokolenie JPII, pokolenie wyboru papieża Polaka rocznik 1978. O tymże pokoleniu po raz pierwszy zaczęło się mówić w roku 1997, podczas Światowych Dni Młodych w Paryżu. Na nowo, ze zdwojoną siłą określenie powróciło po śmierci Jana Pawła II, czyli 2.04.2005 roku, kiedy młodzież żywo i spontanicznie reagowała na stratę, a także manifestowała wartości, które wielki Polak wniósł w jej życie. Piosenka śpiewana przez Marcina Kitlińskiego (Karromba).





# Bibliografia

- ALLEN M.P.: *Man — Woman Complementarity: The Catholic Inspiration*. „Logos: A Journal of Catholic Thought and Culture” 2006, vol. 9, no 3.
- AQLI S.V., NASIRI B.: *Technology and the Need for Media Literacy Education in the Twenty-First Century*. „European Journal of Social Sciences” 2010, no 3 (15).
- ARAMINI M.: *Bioetyka dla wszystkich*. Przekł. L. WYGANOWSKA. Kraków 2011.
- BEAUVOIR DE S.: *Druga płeć*. Przeł. G. MYCIELSKA, M. LEŚNIEWSKA. Warszawa 2003.
- BEM LIPSITZ S.: *Męskość kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk 2000.
- Biotechnologia żywności*. Red. W. BEDNARSKI, A. REPSA. Warszawa 2003.
- BUCKINGHAM D.: *Media Education — Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge 2003.
- CHLEBOWICZ P.: *Chuligaństwo stadionowe. Studium kryminologiczne*. Warszawa 2009.
- CHMIELNIAK T.: *Technologie energetyczne*. Warszawa 2008.
- CIECHOMSKA M.: *Od matriarchatu do feminizmu*. Poznań 1996.
- DAVIE E.G.: *The first sex*. London 1972.
- DRZEWIECKI P.: *Media Aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej?* Otwock—Warszawa 2010.
- DYCZEWSKI L.: *Media wobec zmian społecznych*. W: *Rozumienie zmian społecznych*. Red. E. HAŁAS. Lublin 2001.
- ECLER-NOCOŃ B.: *Barbie — „ideal” wychowania*. „Wychowawca” 2004, nr 9.
- ECLER-NOCOŃ B.: *Modele relacji między płciami w kontekście wychowania — perspektywa personalistyczna*. W: „Studia z Teorii Wychowania”, nr 1. Red. B. ŚLIWERSKI, M. KOWALSKI. Sopot 2009.
- ECLER-NOCOŃ B.: *Tożsamość płciowa a wychowanie w szkole*. W: *Kreowanie tożsamości szkoły*. T. 2: *Konteksty historyczne, społeczno-kulturowe, edukacyjne*. Red. K. CHAŁAS, B. KOMOROWSKA. Lublin 2009.
- Edukacja międzykulturowa — dokonania, problemy, perspektywy*. Red. T. LEWOWICKI, E. OGRODZKA-MAZUR, A. SZCZUREK-BORUTA. Toruń 2011.
- FRANCUZ G.: *O nową integrację wychowania*. Kraków 1999.
- FRANIA M.: *Elementy internetowego edutainment w zajęciach dydaktycznych*. W: *Projektowanie w komputerowym wspomaganiu procesu dydaktycznego*. Red. E. BARON-POLAŃCZYK. Zielona Góra 2011.
- FROMM E.: *Miłość, płeć i matriarchat*. Przekł. B. RADOMSKA, G. SOWIŃSKI. Poznań 1999.
- FUKUYAMA F.: *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*. Przeł. B. PIETRZYK. Kraków 2004.
- Gender. Perspektywa antropologiczna*. T. 1: *Organizacja społeczna*. Red. R.E. HRYCIUK, A. KOŚCIAŃSKA. Warszawa 2007.
- Gender. Perspektywa antropologiczna*. T. 2: *Kobiecość, męskość, seksualność*. Red. R.E. HRYCIUK, A. KOŚCIAŃSKA. Warszawa 2007.
- GIDDENS A.: *Socjologia*. Tłum. A. SZULŻYCKA. Warszawa 2004.
- GOBAN-KLAS T.: *Cywilizacja medialna*. Warszawa 2005.

- GOBAN-KLAS T.: *Media i komunikowanie masowe. Teorie analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa 2004.
- GOBAN-KLAS T.: *Media i medioznawstwo*. W: *Słownik wiedzy o mediach*. Red. E. CHUDZIŃSKI. Warszawa—Bielsko-Biała 2007.
- GONTARCZYK E.: *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych*. Poznań 1995.
- GÓRKA K.: *Ekonomika ochrony środowiska*. Kraków 1990.
- HABERMAS J.: *Przyszłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?* Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. Warszawa 2003.
- HOŁÓWKA T.: *Nikt nie rodzi się kobietą*. Warszawa 1982.
- HOŁYST B.: *Kryminologia*. Warszawa 2007.
- HRYNIEWICZ: *Gdybym nie miał miłości*. „Znak” 1995, nr 11.
- Ich noce i dni. Korespondencja Marii i Mariana Dąbrowskich 1909—1925*. Wstęp i oprac. E. GŁĘBICKA. Warszawa 2005.
- Intymny portret uczonych. Korespondencja Marii i Stanisława Ossowskich*. Wybór, oprac. i wprowadzenie E. NEYMAN. Warszawa 2002.
- IZDEBSKA J.: *Dziecko w świecie mediów elektronicznych*. Białystok 2007.
- JANICZEK R., PRZYGRODZKI M.: *Rozproszone źródła energii w systemie elektroenergetycznym*. Gliwice 2006.
- JARYMOWICZ M.: *Poznać siebie — zrozumieć innych*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. KOZIELECKI. Warszawa 1999.
- JASTRZĘBSKA G.: *Odnawialne źródła energii i pojazdy elektryczne*. Warszawa 2007.
- JĘDRZEJEWSKI M.: *Młodzież a subkultura: problematyka edukacyjna*. Warszawa 1999.
- JĘDRZEJEWSKI M.: *Subkultura a przemoc w perspektywie psychoedukacji, socjalizacji i samorealizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa 2001.
- JUSZCZYK S.: *Internet i sieciowe gry komputerowe w semiotycznym wymiarze interakcji społecznych*. W: *Cyberprzestrzeń i edukacja*. Red. T. LEWOWICKI, B. SIEMIENIECKI. Toruń 2012.
- KACEJKO P.: *Generacja rozproszona w systemie elektroenergetycznym*. Lublin 2004.
- KAPUŚCIŃSKI R.: *Podróże z Herodotem*. Kraków 2004.
- KARAŚ K.: *Co to jest GMO? Nie wiesz? Jak 66 proc. Polaków*. Dostępne w Internecie: <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/566034,Co-to-jest-GMO-Nie-wiesz-Jak-66-proc-Polakow> [data dostępu: 16.03.2012].
- KASCHAK E.: *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*. Przeł. J. WĘGRODZKA. Gdańsk 2001.
- KEITH D.W., DECAROLLIS J.F., DENKENBERGER D.C., LENSCHOW D.H., MALYSHEV S.L., PACALA S., RASH P.: *The influence of large-scale wind power on global climate*. Dostępne w Internecie: <http://www.pnas.org/content/101/46/16115.full> [data dostępu: 28.01.2012].
- KĘPIŃSKI A.: *Lęk*. Warszawa 1979.
- KĘPIŃSKI A.: *Melancholia*. Kraków 2001.
- KĘPIŃSKI A.: *Samarytanin naszych czasów*. Kraków 1997.
- KILPATRICK W.: *Psychologiczne uwiedzenie*. Tłum. R. LEWANDOWSKI. Poznań 1997.
- KILPATRICK W.: *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong: Moral Illiteracy Character Education*. New York 1992.
- KLIMIUK E., ŁEBKOWSKA M.: *Biotechnologia w ochronie środowiska*. Warszawa 2008.
- Kobiety i mężczyźni. Odmienne spojrzenie na różnice*. Red. B. WOJCISZKE. Gdańsk 2004.
- Koniec mitu niewinności. Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Red. L. KOPCIEWICZ, E. ZIERKIEWICZ. Warszawa 2009.
- KOPCIEWICZ L.: *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków 2003.
- KOWALSKI R.: *Potomkowie Hooligana*. Szalikowcy. Toruń 2001.
- KOWBASIUK N.: *Macierzyństwo: dobrodziejstwo czy przekleństwo kobiet?* „Recykling Idei” 2004, nr 1.

- KOZDROWICZ E.: *Zagrożona młodzież a profilaktyka*. W: *Kultura, zmiana społeczna, wychowanie — inspiracje i poszukiwania. Księga jubileuszowa poświęcona profesor Annie Przeclawskiej*. Red. A. GRODZKI, D. ŚWIERCZYŃSKA-JELONEK, A. WIŁKOMIRSKA. Warszawa 2006.
- KRAUS W.: *Czy biokataliza ma polskie korzenie?* „Forum Akademickie” 2001, nr 10. Dostępne w Internecie: [http://www.forumakad.pl/archiwum/2001/10/artykuly/17-wsh czy\\_biokataliza\\_ma\\_polskie\\_korzenie.htm](http://www.forumakad.pl/archiwum/2001/10/artykuly/17-wsh czy_biokataliza_ma_polskie_korzenie.htm) [data dostępu: 7.03.2012].
- Kreowanie tożsamości szkoły*. T. 2: *Konteksty historyczne, społeczno-kulturowe, edukacyjne*. Red. K. CHAŁAS, B. KOMOROWSKA. Lublin 2009.
- Kronika kobiet*. Red. M.B. MICHALIK. Warszawa 1993.
- KUBOWSKI J.: *Nowoczesne elektrownie jądrowe*. Warszawa 2010.
- KWIECIŃSKI Z.: *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań—Olsztyn 2000.
- LEWIS S.C.: *Cztery miłości*. Przekł. M. WAŃKOWICZOWA. Warszawa 1973.
- LIPCZYŃSKI A.: *Zjawisko chuligaństwa na stadionach świata w świetle różnych teorii*. W: „Zeszyty Naukowe WSEiL w Lublinie”, nr 5. Lublin 2007.
- LIPSITZ BEM S.: *Męskość — kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Przeł. S. PIKIEL. Gdańsk 2000.
- MACHOWSKI J.: *Regulacja i stabilność systemu elektroenergetycznego*. Warszawa 2004.
- MARZEWSKI J.: *Elektroenergetyczne sieci miejskie. Zagadnienia wybrane*. Warszawa 2006.
- MASLOV A.H.: *Teoria hierarchii potrzeb*. W: *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Red. J. REJKOWSKI. Warszawa 1964.
- MELOSIK Z.: *Pedagogika życia codziennego: teoria i praktyka*. W: *Edukacja, a życie codzienne*. Red. A. RADZIEWICZ-WINNICKI. T. 1. Katowice 2002.
- MIKUŁOWSKI POMORSKI J.: *Informacja i komunikacja. Pojęcia, wzajemne relacje*. Warszawa 2011.
- MIKUŁOWSKI POMORSKI J.: *Zmieniający się świat mediów*. Kraków 2008.
- MOBIUS P.J.: *Płeć a wielkość głowy*. Hall 1903.
- MOIR A., JESSEL D.: *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*. Przeł. N. KANCEWICZ-HOFFMAN. Warszawa 1993.
- MUSZAŁA A., RUDZIEWICZ A.: *Bioetyka w szkole. Dla nauczycieli, wychowawców, katechetów*. Kraków 2007.
- Narodziny i śmierć. Bioetyka kulturowa wobec stanów granicznych życia ludzkiego*. Red. M. FAŁUSZKA, K. SZEWCZYK. Warszawa—Łódź 2002.
- NEY R.: *Uwarunkowania i dylematy polskiej polityki energetycznej*. „Polityka Energetyczna” 1998, T. 1, z. 1—2.
- Niedocenione obszary edukacji. Rzec o nauczycielu*. Red. A. STANKOWSKI. Katowice 2005.
- NIKITOROWICZ J.: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005.
- NIKITOROWICZ J.: *Wielokulturowość*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. PILCH. T. 6. Warszawa 2008.
- Obszary kultur kobiecych w badaniach płci/rodzaju*. Red. E. PAKSZYS, M. BAER. Poznań 2003.
- OGONOWSKA A.: *Edukacja medialna — klucz do rozumienia społecznej rzeczywistości*. Kraków 2003.
- ORLAK A.: *Macierzyństwo w oczach współczesnych kobiet*. [Fragment niepublikowanej pracy magisterskiej].
- PANKOWSKA D.: *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk 2005.
- Paradoksy internetu. Konteksty społeczno-kulturowe*. Red. M. SZPUNAR. Toruń 2011.
- PAWLIK M., STRZELCZYK F.: *Elektrownie*. Warszawa 1990—2009.
- PINDUROWIE G. i P.: *On i Ona w Biblii*. Warszawa 1999.
- POTTER W.J.: *Media Literacy*. Thousand Oaks—London—New Delhi. 2005.

- Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Red. J. REJKOWSKI. Warszawa 1964.
- Projektowanie w komputerowym wspomaganiu procesu dydaktycznego*. Red. E. BARON-POLĄCZYK. Zielona Góra 2011.
- PUCEK Z.: *Tożsamość w wielokulturowej przestrzeni*. „Euro-Limes 2005, nr 1(5). Dostępne w Internecie: [www.euro-limes.al.krakow.pl](http://www.euro-limes.al.krakow.pl) [data dostępu: 20.02.2012].
- PUTNAM TONG R.: *Myśl feministyczna*. Wprowadzenie. Przeł. J. MIKOS, E. UMIŃSKA. Warszawa 2002.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A.: *Cyfrowa nowoczesność a kapitał społeczny (intersubiektywność spojrzenia na digitalizację przekazu informacji w okresie zmiany społecznej)*. „Chowanna” 2007, nr 29. Red. S. JUSZCZYK.
- RADZIEWICZ-WINNICKI A.: *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk 2004.
- RICH A.: *Zrodzone z kobiety. Macierzyństwo jako doświadczenie i instytucja*. Przeł. J. MIZIELIŃSKA. Warszawa 2000.
- ROY S.B., PACALA S.W., WALKO R.L.: *Can large wind farms affect local meteorology?* „Journal of Geophysical Research-Atmospheres” 2004, Vol. 109.
- Rozumienie zmian społecznych*. Red. E. HAŁAS. Lublin 2001.
- SKOREK J., KALINA J.: *Gazowe układy kogeneracyjne*. Warszawa 2005.
- Słownik wiedzy o mediach*. Red. E. CHUDZIŃSKI. Warszawa—Bielsko-Biała 2007.
- STACHURA K.: *Towarzyskie aspekty interakcji w internecie, czyli o uspołecznieniu poprzez pośredniczenie*. W: *Paradoksy internetu. Konteksty społeczno-kulturowe*. Red. M. SZPUNAR. Toruń 2011.
- Sytuacja człowieka słabego we współczesnej cywilizacji*. Red. A. WOJCIECHOWSKI. Toruń 1999.
- SZAŁATA K.: *Problem uporczywej terapii w świetle filozofii człowieka*. „Studia Ecologiae et Bioethicae” 2009 nr 7.
- SZEWczyk K.: *Bioetyka kulturowa jako rozległa doktryna moralna*. W: *Narodziny i śmierć. Bioetyka kulturowa wobec stanów granicznych życia ludzkiego*. Red. M. GAŁUSZKA, K. SZEWCZYK. Warszawa—Łódź 2002.
- SZTOMPKA P.: *Socjologia zmian społecznych*. Kraków 2005.
- SZYMAŃSKI M.: *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*. Warszawa 2006.
- ŚLĘCZKA K.: *Feminizm. Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*. Katowice 1999.
- ŚWIDA-ZIEMBA H.: *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa 1998.
- THOMPSON J.B.: *Media i nowoczesność. Społeczna teoria mediów*. Tłum. I. MIELNIK. Wrocław 2001.
- TUROW J.: *Media Today. An Introduction to Mass Communications*. New York—London 2011.
- TWARDOWSKI T.: *Biotechnologia i inżynieria genetyczna — zagadnienia wstępne*. W: *Biotechnologia żywności*. Red. W. BEDNARSKI, A. REPSA. Warszawa 2003.
- WALSH M.R.: *Kobiety, mężczyźni i płęć. Debata w toku*. Przedmowa i oprac. A. TITKOW, przekł. P. CICHAWA. Warszawa 2003.
- WIECK W.: *Męczyzna pozwala kochać. Głód kobiety*. Tłum. A. KILIAŃCZYK. Warszawa 1993.
- WILMUT I., CAMBELL K., TUDGE C.: *Ponowny akt stworzenia. Dolly i era panowania nad biologią*. Przeł. M. KORASZEWSKA. Poznań 2002.
- WOJTYŁA K.: *Miłość i odpowiedzialność. Studium etyczne*. Lublin 1960.
- Wychowanie personalistyczne*. Red. F. ADAMSKI. Kraków 2005.
- WYSOCKA E.: *Psychospołeczne mechanizmy funkcjonowania w świecie powszechnych różnic — płaszczyzny integracji i radzenia sobie*. W: *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*. Red. J. SURZYKIEWICZ, M. KULESZA. Warszawa 2008.

# Słownik podstawowych pojęć

**audiobook** — książka mówiona, najczęściej w postaci nagrania zawierającego treść odczytaną przez lektora

**badania in vitro** — badania prowadzone w laboratoriach, poza organizmem ludzkim; badania prowadzone na żywych, wyizolowanych z organizmu komórkach lub substancjach

**bioetanol lub alkohol rolniczy** otrzymywany w procesie chemicznym z biomasy (m.in. rośliny energetyczne, odpady roślinne lub odpady zwierzęce stanowiące naturalne — odnawialne źródło węgla) lub z biodegradowalnej części odpadów (m.in. papieru, odpadów drewnianych). Bioetanol stosowany jest w formie czystej lub mieszany z innymi alkoholami

**bioetyka** — dział etyki zajmujący się zagadnieniami etyki w szeroko pojmowanej biologii i medycynie

**biogaz** (inaczej gaz wysypiskowy lub biogaz wysypiskowy) — gaz palny zawierający około 50% metanu, pochodzi z procesu fermentacji i rozpadu gnilnego związków pochodzenia organicznego (np. ścieki, odpady komunalne, odchody zwierzęce, gnojowica, odpady przemysłu rolno-spożywczego, biomasa)

**blog** — rodzaj pamiętnika prowadzonego w Internecie; dziennik sieciowy, w którym użytkownik zamieszcza wpisy chronologicznie i cyklicznie; może dotyczyć rozmaitych tematów

**celebryta** — określenie osoby, która bardzo często pojawia się w przekazach medialnych, określenie najczęściej dotyczy aktorów, piosenkarzy, ale nie tylko; potocznie to osoby „znane z tego, że są znane”

**cyberprzestrzeń** — przestrzeń wirtualna, w której połączone siecią media cyfrowe (najczęściej komputery) komunikują się; pojęcie może również oznaczać nowy typ przestrzeni społecznej użytkowników Internetu

**depresja** — zaburzenie psychiczne charakteryzujące się spadkiem efektywności pracy; jego symptomy podobne są do objawów neurastenii: fizyczne i psychiczne zmęczenie, bezsenność, bóle głowy, rozdrażnienie, trudności w skupieniu uwagi, utrwalanie wspomnień. Jest to więc zarazem obniżenie aktywności i zaburzenie afektywne, smutek, lęk. U podłoża objawów lęku leżą częste i silne emocje wynikające z przepracowania, nadmiaru zajęć i trosk

**diagnostyka preimplmentacyjna (PGD)** — opiera się na genetycznej analizie komórek jajowych przed zapłodnieniem lub po nim, a także zarodków przed wszczęciem ich do macicy matki podczas zapłodnienia in vitro pod kątem występowania mutacji, wad genetycznych i innych anomalii

**dionizyjska postawa** — (gr. Dionizos — bóg ekstazy i bujności, żywiołowych sił natury) to postawa beztroski, zabawy, balchiczna, zmysłowa, orgiastyczna

**DNA** — kwas deoksyrybonukleinowy — związek chemiczny należący do kwasów nukleinowych, który odpowiada za przechowywanie informacji genetycznej

**DTP** — termin z obszaru technologii prasy dotyczy zazwyczaj zarządzania i istoty procesu komputerowego przygotowania materiałów (tekst, grafika) do druku

**e-book** — postać książki lub innej publikacji, której treść zapisana jest w formie elektronicznej, a odczytywana na przystosowanych do tego celu urządzeniach np. komputerach osobistych, tabletach lub czytnikach e-booków

**edutainment** — termin używany również w wersji polskiej jako edurozrywka lub edukacja rozrywkowa; jest to działalność, która prawidłowo rozumiana jako cel powinna stawiać sobie edukowanie, nauczanie, rozwijanie wiedzy i umiejętności, osiąga się go poprzez rozrywkę, zabawę; jest to swoiste uczenie przez zabawę

**edukacja** — „[...] ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych), czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, »zadomowioną« w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji”. (Źródło: *Pedagogika*. W: *Leksykon PWN*. Red. B. MILERSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa 2000, s. 54)

**edukacja globalna** — nowy nurt refleksji filozoficznej nad edukacją; jego źródłem jest proces globalizacji światowej w różnych dziedzinach: gospodarczej, ekonomicznej, społecznej, politycznej, edukacyjnej, kulturalnej itp.

**edukacja międzykulturowa** — swoistą odpowiedzią wobec faktu zaistnienia środowisk wielokulturowych, faktu ustawicznych migracji, konieczności wymiany informacji, zmian i przeobrażeń w systemie wartości jednostek i grup, rozpadu wzorców dylematów identyfikacji, nadawania rangi tożsamości kulturowej grupy i ambiwalencji tożsamościowej. (Źródło: J. NIKITOROWICZ: *Edukacja międzykulturowa*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. PILCH. T. 1. Warszawa 2003, s. 934)

**edukacja wielokulturowa** — służy przybliżaniu jednostce wielu różnych kultur, w celu eliminacji etnocentrycznego sposobu myślenia, społecznych i indywidualnych stereotypów i uprzedzeń, wyznaczających stosunek do odmienności

**edukacja ustawiczna** — jest „całozyciowym aktem, nieprzerwanym i zintegrowanym procesem, nie dającym się zamknąć tylko w jednym okresie ludzkiego życia. [...] łączący w jedną całość liczne procesy edukacyjne i wychowawcze w kilku wymiarach”. (Źródło: T. ALEKSANDER: *Kształcenie ustawiczne*. W: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Red. T. PILCH, I. LEPAŁCZYK. Warszawa 2003, s. 304)

**edukacja permanentna** — „stałe odnawianie i doskonalenie kwalifikacji ogólnych i zawodowych. Współczesny model edukacji, zgodnie, z którym kształcenie nie ogranicza się do nauki w szkole, lecz trwa w różnych formach przez całe życie człowieka. [...] Szkoła jest w myśl tej koncepcji, jedynie pierwszym ogniwem procesu kształcenia, przygotowującym jednostkę do dalszej, stałej aktywności edukacyjnej”. (Źródło: *Leksykon PWN Pedagogika*. Red. B. MILERSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa 2000, s. 76)

**energetyka węglowa** — rozumiana jest w polskim piśmiennictwie jako źródło energii, w którym do wytwarzania energii elektrycznej wykorzystane jest ciepło pochodzące ze spalania węgla kamiennego lub brunatnego, najczęściej są to źródła o dużej mocy jednostkowej

**feminizm** — (łac. *femina* – ‘kobieta’) społeczny ruch kobiet walczących o pełne uznanie praw kobiety w życiu społecznym, politycznym, prawnym i zawodowym

**feministka** — zwolenniczka feminizmu, kobieta głosząca zasady feminizmu

**feminizacja** — opanowanie jakiejś dziedziny życia albo jakiegoś zawodu przez kobiety; poddawanie czegoś wpływowi kobiet; obecnie mówi się o nauczycielstwie, że jest to zawód sfeminizowany



**gamifikacja** — zastosowanie mechanizmów i zasad używanych w grach (również cyfrowych) w innych obszarach ludzkiego życia np. w edukacji

**gender** — (płeć kulturowa) zachowania przypisywane płciowości, w rzeczywistości są rolami narzuconymi przez społeczeństwo i nie mają bezpośredniego związku z faktycznymi możliwościami człowieka uzależnionymi od płci

**gender neutrality** — neutralność płciowa

**Generacja X** — pokolenie ludzi urodzonych między 1961 rokiem a 1981; jest to określenie zarezerwowane dla ludzi, którzy mają wiedzę na temat różnych obszarów rzeczywistości. Niemniej są ludźmi zagubionymi w chaosie współczesności, wykreowanych przez modę wzorów. Szukają odpowiedzi na trudne pytania i sensu własnej egzystencji. Wyznacznikiem przynależności do pokolenia była tutaj abnegacja i nonszalancki sposób bycia

**Generacja Y** — tym określeniem nazywane jest pokolenie wyżu demograficznego, inaczej „Pokolenie Milenium” („pokolenie kłapek i iPodów”). Po raz pierwszy określenie to pojawiło się w magazynie „AD AGE” w 1993 roku. W odróżnieniu od poprzedniej generacji, zwanej Generacją X, to pokolenie cechuje większa aktywność, szczególnie względem świata techniki (mediów cyfrowych i technologii cyfrowych), a także realiów wolnego rynku

**genom** — pełny zapis cech genetycznych w cząsteczkach DNA, charakterystyczny dla danych komórek lub organizmu

**GMO** — organizmy modyfikowane genetycznie

**fractional gender complementarity** — komplementaryzm frakcyjny

**idol** — to symbol, pewne wyobrażenie bóstwa, zwykle w postaci posągu, rzeźby czy obrazu, będące przedmiotem kultu; inaczej osoba ciesząca się szczególną popularnością (np. piosenkarz, sportowiec, będąca bożyszczem pewnych kręgów publiczności)

**Ideał** — coś absolutnie doskonałego, najwyższy cel dążeń, wzór doskonałości, okaz najdoskonalszy, który jest zarazem probierzem przy ocenie innych jednostek tego rodzaju

**integral gender complementarity** — komplementaryzm integracyjny

**inżynieria genetyczna** — dziedzina z pogranicza biologii molekularnej i genetyki, zajmująca się odkrywaniem i stosowaniem technik rekombinowania DNA w celu uzyskania zmian dziedzicznych w pojedynczych komórkach lub całych organizmach

**klon** — grupa komórek powstałych w wyniku aseksualnych podziałów jednej komórki macierzystej, identycznych pod względem genetycznym

**konwergencja mediów** — jedna z cech nowych mediów, opisująca przenikanie się różnych form komunikacji, upodabnianie się funkcji mediów; wyróżnia się konwergencją technologiczną, ekonomiczną, zawartości

**ksenotransplantacja** — przeszczep narządu w całości lub części, tkanek lub komórek między osobnikami należącymi do różnych gatunków

**lęk** — trwoga, nieokreślony niepokój; odróżnia się od strachu, będącego zawsze „baniem się czegoś”. Niepokój nie odnosi się do jednego konkretnego przedmiotu, co powoduje, że jest wszechogarniający i głębiej przenikający. Lęk egzystencjonalny ma pewnego rodzaju znaczenie metafizyczne, związany jest z uświadamianiem sobie przez człowieka nieracjonalności jego sytuacji i absurdałności jego egzystencji

**masa krytyczna** minimalna ilość materiału rozszczepialnego, niezbędna do powstania samopowtarzającej się reakcji łańcuchowej, czyli takiej w której liczba rozszczepień będzie stała. Na



wartość masy krytycznej wpływają między innymi skład materiału rozszczepialnego i warunki środowiskowe (np. temperatura)

**media** — pojęcie bardzo szerokie, stosowane w wielu znaczeniach; mogą być rozumiane jako narzędzia komunikacji zapośredniczonej

**media literacy** — z ang. alfabetyzacja medialna; termin używany czasem wymiennie z pojęciem: „edukacja medialna”, częściej jednak rozumiany jako znajomość tematyki, mechanizmów, zasad związanych z mediami połączona z umiejętnością świadomego i kreatywnego z nich korzystania; jest efektem edukowania medialnego; poziom media literacy może być zmienny, co oznacza, że można go pogłębiać w toku oddziaływań edukacyjnych

**netoholizm** — uzależnienie od Internetu

**patriotyzm** (od łac. *patria* — ojczyzna, gr. *Patriates*) wyraża się w postawie szacunku, umiłowania i oddania własnej ojczyźnie, a także na poczuciu narodowej wspólnoty. Postawa patriotyczna wyraża się w przekładaniu celów ważnych dla ojczyzny nad osobiste, również w działaniu dla jej dobra i w razie potrzeby poświęcenia dla niej własnego zdrowia lub życia. Patriotyzm to również zamiłowanie do rodzimej kultury i tradycji

**pedagogika międzykulturowa** — subdyscyplina pedagogiczna zajmująca się problemami edukacyjnymi społeczeństw (społeczności) zróżnicowanych kulturowo

**podkast** — termin używany również jako podcast określa formę internetowej publikacji dźwiękowej lub filmowej ukazującą się cyklicznie i wykorzystującą technologię RSS

**Pokolenie JP II — 1978** — nazwa ma określać fenomen osób (zwłaszcza młodzieży) skupionej wokół Jana Pawła II, jego myśli i działań; pojęcie to w sposób szczególny zaczęło funkcjonować w świadomości ludzi po śmierci Jana Pawła II 2.04.2006, kiedy to młodzi ludzie zaczęli manifestować oddanie osobie polskiego papieża

**ponowoczesność** — „fenomenem kulturowym, którego istota wymyka się tradycyjnym formułom i strukturom. Dla jednych jest określeniem zjawisk, które zrodziły kryzys kultury i cywilizacji, dla innych jest nazwą pewnego myślenia o świecie, które obejmuje nie tylko problemy filozofii i sztuki czy nauki, ale i zjawiska społeczne kreujące kulturę masową”. (Źródło: B. ŚLIWERSKI: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 2003, s. 357)

**prometeizm** — (od gr. Prometheus — mityczny grecki tytan, który wykradł bogom ogień i dał go ludziom) stanowisko etyczne, uznające za ideał moralny postępowanie jednostki mające na celu dobro większych grup społecznych lub całej ludzkości, poświęcenie dla idei

**ramówka** — pojęcie oznaczające program ramowy, czyli harmonogram emisji i układ audycji radiowych lub telewizyjnych w określonym czasie np. ramówka tygodniowa, ramówka dzienna

**reklama** — przekaz medialny o charakterze perswazyjnym, którego celem pozostaje najczęściej nakłonienie odbiorcy do zakupu reklamowanego towaru lub skorzystania z usługi (reklama komercyjna), albo też promocja pożądanego społecznie zachowania (reklama społeczna); reklama może przybierać rozmaite formy i korzystać z wielu mediów; zwykle korzysta z wachlarza technik perswazyjnych i jest skierowana do konkretnej grupy odbiorców tzw. target

**rekombinacja genetyczna** — proces wymiany materiału genetycznego, dzięki któremu powstają nowe genotypy, czyli zespoły genów danego osobnika odpowiadające za jego właściwości dziedziczne

**reverse gender polarity** — odwrócona polaryzacja płciowa

**serwis społecznościowy** — element zaliczany do tzw. mediów społecznych (*social media*), którego istnienie opiera się na koncentracji wokół określonej grupy (społeczności) odbiorców; przykładem jednego z najbardziej popularnych jest Facebook

**spam** — termin określający najczęściej niechcianą pocztę elektroniczną wysyłaną masowo na skrzynki odbiorcze e-mail np. w celach reklamowych

**społeczeństwo informacyjne** — „społeczeństwo, które nie tylko posiada rozwinięte środki przetwarzania informacji i komunikowania, lecz środki te są podstawą tworzenia dochodu narodowego i dostarczają źródła utrzymania większości społeczeństwa”. (Źródło: T. GOBAN-KLAS, P. SIENKIEWICZ: *Społeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*. Kraków 1999, s. 42)

**społeczeństwo wiedzy** — „[...]wiedza ma dopiero wtedy sens, kiedy jest używana w sposób aktywny i innowacyjny. Dlatego społeczeństwo wiedzy to społeczeństwo charakteryzujące się otwartością i odwagą intelektualną, społeczeństwo, które jest przekonane o swoich dużych możliwościach i aktywnie, w sposób innowacyjny je wykorzystuje”. (Źródło: K. PAWŁOWSKI: *W stronę społeczeństwa wiedzy*. „Forum Akademickie” 2004, nr 3, s. 39)

**sprostowanie** — rzeczowe odniesienie się do faktów, zawierające korektę informacji podanej przez media, którą autor sprostowania uważa za nieścisłą lub nieprawdziwą; sprostowanie należy odróżnić od odpowiedzi, która zawiera rzeczowe ustosunkowanie się do ocen i wypowiedzi, które mogły naruszyć dobra osobiste

**system elektroenergetyczny** — to zbiór urządzeń przeznaczonych do wytwarzania, przesyłu i rozdziału energii elektrycznej. System elektroenergetyczny składa się z: podsystemu wytwórczego (w skład, którego wchodzi elektrownie), sieci przesyłowej (linie i stacje elektroenergetyczne pracujące na najwyższych napięciach — 750 kV, 400 kV i 220 kV) oraz sieci dystrybucyjnej (linie i stacje elektroenergetyczne pracujące na napięciu wysokim — 110 kV, średnim — od 1 kV do 60 kV i niskim — poniżej 1 kV)

**terapia genowa** — działanie oparte na zmianie w komórce genu uszkodzonego na prawidłowy

**traditional gender polarity** — tradycyjna polaryzacja płciowa

**transplantacja** — przeszczepienie narządu w całości lub części albo tkanek lub komórek z jednego organizmu do drugiego; przeszczepienia można dokonać również w obrębie jednego ciała np. przeszczep skóry

**wartość** — oznacza wszystko to, co cenne i godne pożądania, co stanowi cel ludzkich dążeń i powinno być kryterium postępowania człowieka

**wielokulturowość** (ang. *multiculturalism*, fr. *Multiculturalisme* od łac. *multum* — liczny) oznacza istnienie wielości kultur na określonej przestrzeni geograficznej

**wirus komputerowy** — program komputerowy stworzony w celu uszkodzenia innym użytkownikom komputerów; posiada zdolność do replikacji, czyli powielania; tzw. złośliwe oprogramowanie

**zapłodnienie in vitro** — metoda zapłodnienia polegająca na doprowadzeniu do połączenia się komórki jajowej i plemnika w warunkach laboratoryjnych

**zapping** — popularne określanie używania pilota do szybkiego i nieustannego przełączania kanałów telewizyjnych; czynności tej nie towarzyszy głębszy namysł i analiza nad pojawiającymi się obrazami

**źródła odnawialne** — źródła wykorzystujące w procesie przetwarzania energię wiatru, promieniowania słonecznego, geotermalną, fal, prądów i pływów morskich, spadku rzek oraz energię

pozyskiwaną z biomasy, biogazu wysypiskowego, a także z biogazu powstałego w procesach odprowadzania lub oczyszczania ścieków albo rozkładu składowanych szczątek roślinnych i zwierzęcych. Innymi słowy źródła odnawialne to takie, w których wykorzystanie energii pierwotnej postępuje wolniej niż naturalne jej odtwarzanie

**źródła rozproszone** — źródło energii, którego rozwój nie jest centralnie sterowany, zazwyczaj źródła o niewielkich mocach jednostkowych

Beata Ecler-Nocoń,  
Monika Frania,  
Małgorzata Kitlińska-Król

## Pedagogical challenges in view of a social change

### Summary

The book touches upon six different thematic areas concerning various spheres of a human being in reality. What is at issue is the world of the media, new contexts of the relationships between the representatives of both sexes, multiculturalism, energetic and biotechnological problems, as well as the ones connected with transformations within the scope of values. Each of the areas mentioned shows changes and their manifestations, as well as educational doubts being an implication of the changes in question. A common denominator when describing the areas is pointing to the multiplicity and complexity of the data construing them, and, in consequence, appearing solutions. What is important for a pedagogue, however, according to the authors, is the question on “how to support development”, meaning that the considerations terminate at reflection going in this direction. What is helpful in this reflection is questions included at the end of each chapter (*It is worth thinking about*) and literature hints (*It is worth reading*), as well as texts and contexts whose aim is an extra inspiration for deliberations.

The book is addressed especially at pedagogy students — would be graduates of the education sciences. Its aim is not to present the main solutions in any subject-matter, but prepare pedagogues for thinking about various manifestations of a change. The publication is to be an inclination for further individual researches accompanied by a pedagogic responsibility of an educator in order to be free from accepting ready-made solutions.

Beata Ecler-Nocoń,  
Monika Frania,  
Małgorzata Kitlińska-Król

## Pädagogische Herausforderungen einer sozialen Änderung gegenüber

### Zusammenfassung

Das Buch handelt über sechs Themen, die verschiedene Bereiche der menschlichen Existenz betreffen. Es sind: Medienwelt, neue Kontexte der Wechselwirkung zwischen den Vertretern beiderlei Geschlechts, Multikulturalität, energetische und biotechnologische Probleme, die mit der Verwandlung des Wertesystems verbundenen Probleme. In jedem von den genannten Bereichen werden die in ihnen stattgefundenen Änderungen und deren Anzeichen gezeigt, als auch die in Folge der Änderungen erhobenen pädagogischen Einwände besprochen. Ein gemeinsamer Nenner bei Darstellung der Themen war, auf die ganze Vielzahl und Komplexität der Probleme aber auch der eventuellen Lösungen hinzuweisen.

Die Verfasserinnen sind der Meinung, dass sich Pädagogen vor allem die Frage beantworten müssen: „Wie die Entwicklung unterstützt werden sollte?“, deshalb konzentrieren sie sich in ihren Betrachtungen auf das Thema. Bei den Betrachtungen können die am Ende jedes Kapitels gestellten Fragen (*Es ist bedenkenswert*) und empfohlene Lektüre (*Es ist lesenswert*) behilflich sein.

Das Buch ist besonders an Pädagogikstudenten, als künftige Adepten der pädagogischen Wissenschaften gerichtet. Es bezweckt nicht, fertige Lösungen in jedem Bereich anzuführen, sondern die Lehrer anspornen, sich verschiedene Anzeichen der Änderungen zu überlegen. Es sollte ihnen auch Impulse zu weiteren selbständigen Forschungen geben, denen pädagogische Verantwortung des Lehrers vorschweben wird.



Redaktor  
Katarzyna Więckowska

Projektant okładki  
Adrian Nocoń

Redaktor techniczny  
Barbara Arenhövel

Korektor  
Mirosława Żłobińska

Łamanie  
Małgorzata Wasil

Copyright © 2013 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

**ISSN 0208-6336**  
**ISBN 978-83-226-2154-7**

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

---

Wydanie I. Ark. druk. 10,25. Ark. wyd. 12,5. Papier  
offset. kl. III, 90 g                      Cena 16 zł (+ VAT)

---

Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c.,  
M. Rejnowski, J. Zamiara  
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław







**CENA 16 zł (+ VAT)**

**ISSN 0208-6336**

**ISBN 978-83-226-2154-7**